

Université de Montréal

Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts
(M.A.) en administration de l'éducation

par Marine Dumond

Décembre 2016

© Marine Dumond, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation

Présenté par :

Marine Dumond

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christian Maroy
président-rapporteur

Christine Brabant
directrice de recherche

Jrène Rahm
membre du jury

RESUME

Mots-clés : école à la maison ; apprentissage en famille ; gouvernance réflexive ; groupe de soutien ; groupe de discussion ; norme sociale

Au Québec, chaque commission scolaire développe sa propre politique d'évaluation de l'«école à la maison» ou AEF (apprentissage en famille). La diversité de ces modalités génère des interactions très diverses entre les parents et les acteurs scolaires, laissant certains acteurs insatisfaits de part et d'autre et pouvant compromettre le droit de l'enfant à l'éducation. Notre analyse des situations d'encadrement et de suivi de l'AEF dans le monde révèle plusieurs possibilités de combinaison entre les pouvoirs décisionnels des autorités scolaires, des parents et d'autres acteurs.

Parmi ces autres acteurs, il appert que le groupe de soutien, de par sa position intermédiaire et collective, pourrait jouer un rôle régulateur complémentaire et mieux accepté par les autorités scolaires et les parents. Les groupes de soutien d'AEF sont des regroupements locaux et auto-organisés de familles, proposant des activités sociales et d'entraide. Selon la théorie de la gouvernance réflexive, le groupe de soutien peut être considéré comme un lieu d'apprentissage collectif permettant l'émergence de normes sociales régulant les pratiques éducatives des parents. Cette étude vise à décrire les normes sociales établies au sein de groupes de soutien d'AEF québécois et les processus de production normative associés.

Les normes sociales collectives implicites et explicites de deux groupes de soutien québécois enregistrés comme organismes sans but lucratif ont été documentées et décrites au moyen d'entrevues de groupe et de documents officiels de chacun de ces organismes. Une analyse de contenu a fait ressortir que les normes sociales collectives explicites formalisent le fonctionnement démocratique des groupes de soutien (modalités de participation des membres), les valeurs prônées (respect d'autrui,

ouverture vers les autres) et leurs objectifs sociaux (soutien entre les membres et partage de ressources). Les normes sociales collectives implicites sont les suivantes : 1. Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser, 2. Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants et 3. L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs.

Ces normes sociales collectives tendent à rejoindre les normes institutionnelles de l'éducation québécoise, soit la triple mission de l'école québécoise, « instruire, socialiser, qualifier », mais en les dépassant notamment en ce qui a trait à l'importance de l'engagement parental, à l'individualisation de l'enseignement dispensé et à la diversité des possibilités de socialisation. Celles-ci se rapprochent alors davantage des normes juridiques établies par la Loi sur l'instruction publique pour l'AEF: l'enfant doit 1. vivre une expérience éducative et 2. recevoir un enseignement qui soient équivalents à ce qui est vécu et enseigné à l'école, sans nécessairement reproduire la forme scolaire à la maison.

Plusieurs processus de construction normative ont été identifiés : la co-construction, l'énoncé et l'adhésion, la quête partagée et le contact avec des acteurs extérieurs au mouvement d'AEF. Ceci décrit la possibilité d'un apprentissage social et d'une forme d'engagement citoyen des parents-éducateurs à travers ces groupes.

Les normes sociales collectives décrites par cette étude et leurs modes de production suggèrent que le groupe de soutien pourrait être un acteur à exploiter davantage dans la gouvernance de l'AEF.

ABSTRACT

Keywords: homeschooling ; home education ; reflexive governance ; support group ; focus group ; social norm

In Quebec, each school board makes its own homeschooling evaluation policy. Those various terms and conditions lead up to a lot of different relationships between homeschooling parents and school agents, leaving some of them unsatisfied, and sometimes, compromising the children's right to education. Our analysis of homeschooling evaluation policies all around the world shows that parents' authority, school board's authority and the authority of a third party could be combined in various ways.

Among those third parties, homeschooling support groups, thanks to their collective and intermediary position, could play a complementary role in the homeschooling regulation, with a better acceptance from parents and school agents. Homeschooling support groups are local self-organized groups which gather families for social activities and mutual aid. According to the reflexive governance theory, support groups could be seen as a collective learning place allowing social norms to emerge and regulate parental practices. This study aims to describe social norms currently established in Quebec-based homeschooling support groups and the associated production processes.

Explicit and implicit collective social norms of two Quebec-based homeschooling support groups, registered as non-profit organizations, were described using focus groups and official groups' documents. Content analysis has showed that collective social explicit norms formalize the democratic mechanism of each group (term and condition of members' participation), claimed values (respect to and openness toward others) and social goals (mutual support and ressource sharing). Collective social

implicit norms were: 1. Children and parents must socialize, 2. Parents must be committed in the child's education and 3. Teaching and learning must be of quality and meaningful.

Collective social norms seem to be close to institutional norms from Quebec educational school policy, "to provide instruction, to socialize and to provide qualifications", but they exceed them especially in matters of parental commitment, which is important, various type of socialization possibilities and individualized instruction. Thus, those norms are closer to the legal framework for homeschooling, in the Public Instruction Act, requiring that a child should 1. receive schooling and 2. benefit from an educational experience which are equivalent to what is provided at school, without necessarily replicating the school form at home.

Several norm production processes have been described : co-construction, statement and adherence, shared quest and contact with non-homeschooling persons. It suggests that, through those groups, social learning and citizen commitment of parents are possible.

Collective social norms and associated production processes described in this study suggest that homeschooling governance could benefit from using homeschooling support groups as third party in the regulation.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord aux participants de cette étude : merci pour le temps et la confiance que vous m'avez accordés. Je vous souhaite d'autres belles années d'apprentissage en famille, au sein d'une communauté qui vous soutient et qui vous inspire. Votre engagement parental est admirable!

Je remercie la Faculté des sciences de l'éducation de m'avoir attribué plusieurs bourses d'excellence, philanthropique et de rayonnement. Ce fut d'une aide majeure pour réaliser cette maîtrise dans de bonnes conditions.

Un grand merci du fond du cœur à Mme Christine Brabant, ma directrice de recherche, pour son soutien, ses idées, son expérience, son accompagnement, nos heures de discussion et j'en passe. Il y a des rencontres décisives au cours d'une vie et celle-ci en est une.

Je remercie également Mme Sarah Arsenault pour nos échanges sur nos projets de maîtrise mais aussi sur nos préoccupations d'étudiantes et de mamans.

Merci à Mme Jrene Rahm et à M. Christian Maroy pour vos commentaires constructifs sur le devis de recherche et d'avoir accepté de faire partie du jury pour le mémoire.

Merci à Tiphaine pour son soutien inconditionnel depuis le début de notre histoire et à mes deux amours nés pendant cette maîtrise, Maya et Noah, qui colorent ma vie. Merci également à mes parents pour leur soutien et leur accompagnement depuis toujours.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	II
ABSTRACT.....	IV
REMERCIEMENTS	VI
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	XI
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	XII
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLEMATIQUE.....	4
1.1. LA MISE EN CONTEXTE.....	4
1.1.1. Les rôles de l'État et de la famille.....	4
1.1.2. Qu'est-ce que l'apprentissage en famille ?	7
1.1.2.1. Éléments de définition	7
1.1.2.2. L'ampleur du mouvement.....	9
1.1.2.3. L'encadrement des pratiques	10
1.1.2.4. Pour quels résultats ?	12
1.2. LE PROBLEME QUEBECOIS	16
1.2.1. Le mouvement québécois.....	16
1.2.2. La diversité des pratiques d'encadrement	18
1.2.3. La relation entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires	22
1.2.4. La question générale	24
DEUXIEME CHAPITRE : LE CADRE DE REFERENCE	25
2.1. LES ECRITS THEORIQUES	25
2.1.1. La théorie de la gouvernance réflexive	25
2.1.1.1. Le pragmatisme.....	26

2.1.1.2.	La réflexivité.....	27
2.1.1.3.	Le contextualisme	27
2.1.2.	Une gouvernance réflexive de l'apprentissage en famille	28
2.1.3.	L'action collective.....	29
2.1.3.1.	La construction de l'acteur collectif	29
2.1.3.2.	L'apprentissage politique.....	30
2.1.3.3.	L'expérimentation sociale.....	31
2.1.4.	Les normes sociales.....	31
2.1.4.1.	L'émergence des normes sociales.....	31
2.1.4.2.	Des normes sociales multiples.....	32
2.2.	LES ECRITS EMPIRIQUES	34
2.2.1.	L'encadrement et le suivi dans le monde.....	34
2.2.1.1.	Les niveaux d'intervention	34
2.2.1.2.	La philosophie de l'intervention	36
2.2.2.	Un modèle d'analyse des interactions entre les acteurs	40
2.2.3.	La gouvernance à l'aide d'un tiers	47
2.2.3.1.	Le cas de la Caroline du Sud	48
2.2.4.	Le groupe de soutien	51
2.3.	LES QUESTIONS SPECIFIQUES	54

TROISIEME CHAPITRE : LE CADRE METHODOLOGIQUE 56

3.1.	LA METHODE	56
3.1.1.	L'approche méthodologique	56
3.1.2.	La posture de l'étudiante-chercheuse.....	57
3.2.	LES PARTICIPANTS.....	58
3.2.1.	La population théorique	58
3.2.2.	Le recrutement	59
3.2.3.	Les groupes de soutien participants	60
3.2.4.	Les parents-éducateurs participants	61
3.3.	LA COLLECTE DES DONNEES	62
3.3.1.	L'entrevue de groupe	63
3.3.1.1.	Les avantages.....	63
3.3.1.2.	Les limites.....	64
3.3.1.3.	L'organisation.....	65
3.3.1.4.	L'animation.....	66
3.3.2.	Le recueil de documents écrits existants.....	67
3.4.	L'ANALYSE DES DONNEES	68
3.4.1.	L'analyse de contenu.....	68
3.4.2.	Le processus d'analyse.....	69

3.5. L'ETHIQUE DE LA RECHERCHE.....	71
QUATRIEME CHAPITRE : LES RESULTATS.....	72
4.1. LE FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE SOUTIEN	72
4.1.1. Le groupe A.....	72
4.1.1.1. La structure et l'adhésion.....	72
4.1.1.2. La vision, les valeurs et les orientations	73
4.1.1.3. La vie dans le groupe A	75
4.1.2. Le groupe B.....	76
4.1.2.1. La structure et l'adhésion.....	76
4.1.2.2. La mission, les objectifs et le code d'éthique	76
4.1.2.3. La vie dans le groupe B	77
4.2. LES THEMES PRINCIPAUX DE LA VIE DES GROUPES	80
4.2.1. L'intérêt de faire partie d'un groupe de soutien.....	80
4.2.1.1. La socialisation	81
4.2.1.2. L'accessibilité des ressources	82
4.2.2. Les changements dus à l'adhésion au groupe	84
4.2.2.1. Les changements pédagogiques.....	84
4.2.2.2. Les changements dans l'organisation	85
4.2.3. Les meilleurs moments	86
4.2.4. La gestion des conflits.....	88
4.2.4.1. Les conflits entre enfants	88
4.2.4.2. Les conflits entre parents-éducateurs.....	89
4.2.5. La réaction face à une problématique	90
4.3. LES NORMES SOCIALES COLLECTIVES	93
4.3.1. Les normes sociales collectives explicites	94
4.3.2. Les normes sociales collectives implicites.....	95
4.3.2.1. Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser.....	95
4.3.2.2. Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants ..	97
4.3.2.3. L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs	99
4.3.3. Le processus de construction des normes	101
CINQUIEME CHAPITRE : LA DISCUSSION	105
5.1. L'ACTION COLLECTIVE DU GROUPE DE SOUTIEN.....	105
5.2. LES NORMES SOCIALES COLLECTIVES VERSUS... ..	108
5.2.1. ... Les normes institutionnelles.....	108
5.2.2. ... Les normes juridiques	111

5.3. L'APPORT AUX CONNAISSANCES SUR LE GROUPE DE SOUTIEN	114
5.4. LE GROUPE DE SOUTIEN COMME OUTIL DE GOUVERNANCE	117
CONCLUSION.....	120
ANNEXE 1 : LE CERTIFICAT D'ETHIQUE	126
ANNEXE 2 : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	128
ANNEXE 3 : LE COURRIEL DE PRISE DE CONTACT AVEC LES GROUPES DE SOUTIEN PARTICIPANTS	133
ANNEXE 4 : LE GUIDE D'ENTREVUE.....	135
ANNEXE 5 : LE FORMULAIRE DE RECUEIL DES DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES	138
ANNEXE 6 : L'EXTRAIT DU DEBAT PARLEMENTAIRE SUR LA MODIFICATION DE L'ARTICLE 15.4 DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE	141
RÉFÉRENCES.....	144

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Figure 1: Les types d'interaction selon les outils d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille	43
Tableau 1: Les activités du groupe B selon les saisons	78
Tableau 2: La norme sociale collective concernant la socialisation	96
Tableau 3: La norme sociale collective concernant l'engagement parental	98
Tableau 4: La norme sociale collective concernant l'enrichissement de l'expérience éducative	100
Tableau 5: Les processus de construction des normes sociales	102
Tableau 6: Les normes institutionnelles, juridiques et collectives.....	113

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACPEQ	Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec
AQED	Association québécoise pour l'éducation à domicile
CS	Commission scolaire
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
HSLDA	Home School Legal Defense Association
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SCAIHS	South Carolina Association of Independent Home Schools

À Maya, à Noah, et aux suivant(e)s qui viendront,

INTRODUCTION

Au vu du développement du mouvement d'apprentissage en famille (l'« école à la maison ») dans le monde, les enjeux concernant l'encadrement et le suivi de l'éducation donnée à ces enfants prennent de l'importance. Afin d'assurer une gouvernance de l'éducation respectueuse de tous, il s'agit de réussir à concilier le droit des enfants à l'éducation avec le droit des parents de choisir l'éducation que reçoivent leurs enfants. D'un point de vue normatif, des processus très diversifiés de suivi et d'encadrement de l'apprentissage en famille sont mis en place par les autorités scolaires, expérimentant ainsi plusieurs moyens de gouvernance de la pratique des parents-éducateurs.

Malgré et à cause de cette diversité d'expérimentations, des situations de conflit ou de non-contact entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires sont documentées au Québec. Le questionnement général est alors le suivant : quel système d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable au Québec ?

Le mouvement d'apprentissage en famille québécois peut être étudié du point de vue de la théorie de la gouvernance réflexive et de la pragmatique contextuelle développés par Lenoble et Maesschalck. Cette approche permet de décrire les processus d'élaboration normatif par des regroupements d'individus, les acteurs collectifs, distinct des autorités institutionnelles. L'action collective constitue d'ailleurs un lieu propice d'émergence de normes sociales de régulation.

L'un des aspects peu étudié de la gouvernance de l'apprentissage en famille est l'implication d'un tiers dans le processus, extérieur aux autorités scolaires et aux parents-éducateurs individuels, agissant comme un intermédiaire qui pourrait présenter l'avantage d'être mieux accepté par les deux parties. Le groupe de soutien, proposant

des activités sociales et d'entraide pour les familles qui pratiquent l'apprentissage en famille, constitue l'objet d'étude de ce mémoire.

Les questions spécifiques de cette étude sont alors les suivantes :

- 1) Quelles sont les normes sociales établies dans deux groupes de soutien de l'apprentissage en famille au Québec ?
- 2) Quels sont les processus de production normative associés ?

L'approche méthodologique qualitative et descriptive a été retenue afin de décrire le fonctionnement de deux groupes de soutien québécois. Des données documentaires (documents internes des groupes de soutien) et discursives (entrevue de groupe) ont été récoltées et une analyse de contenu a été effectuée.

Le premier chapitre rassemble des données générales et internationales concernant l'apprentissage en famille, l'ampleur du mouvement, les pratiques des parents-éducateurs et les résultats. Puis le « problème québécois » est détaillé, notamment la diversité des pratiques d'encadrement actuelle et les difficultés relationnelles entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de ce mémoire. Les écrits théoriques portent sur la théorie de la gouvernance réflexive et ses principaux concepts : le pragmatisme, la réflexivité et le contextualisme. L'action collective est définie de par sa construction et ses possibilités d'expérimentation sociales, de même que le concept de normes sociales est précisé. La recension des écrits empiriques permet de dépasser les analyses existantes des exemples d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille dans le monde et de faire émerger le rôle possible du tiers dans la gouvernance. Enfin, les groupes de soutien d'apprentissage en famille sont présentés à l'aide de quelques données empiriques.

Le troisième chapitre décrit le cadre méthodologique, c'est-à-dire, la méthode utilisée, les participants à cette étude, de la population théorique aux parents-éducateurs présents aux entrevues de groupe, et enfin les processus de collecte et d'analyse des données et les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre est relatif aux résultats. L'analyse permet de décrire le fonctionnement de chacun des groupes de soutien participants et de détailler les cinq thèmes principaux qui émergent de l'analyse des verbatim. L'interprétation permet de catégoriser les normes présentes au sein des groupes de soutien entre des normes sociales collectives explicites et des normes sociales collectives implicites. Enfin, le processus de construction normatif est décrit.

Le cinquième chapitre propose de mettre en perspective les résultats avec la théorie de la gouvernance réflexive. Tout d'abord sont détaillés les éléments constitutifs de la formalisation des groupes de soutien participants en acteur collectif et politique. Par la suite, les normes sociales collectives sont comparées avec les normes institutionnelles et les normes juridiques. Finalement, il est argumenté en quoi le groupe de soutien québécois pourrait être considéré comme un outil concret de gouvernance de l'apprentissage en famille.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLEMATIQUE

A l'aide du contexte international, ce premier chapitre introduit le thème de l'apprentissage en famille. Par la suite, la description de la situation problématique québécoise à ce sujet permettra d'élaborer le questionnement général de cette étude.

1.1. LA MISE EN CONTEXTE

1.1.1. Les rôles de l'État et de la famille

Dans la société actuelle, l'éducation vise à :

susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, 1938, cité dans Isambert-Jamati, s. d.)

Cependant, un retour en arrière s'impose. Depuis l'Antiquité, trois types d'institution se partagent l'éducation des jeunes : l'institution familiale, l'État et l'institution religieuse (Brabant, 2013). Selon les aléas de l'histoire, l'éducation prend des formes diverses et variées : l'imitation du savoir-faire des parents, les petites écoles paroissiales, les précepteurs, les praticiens ou pédagogues, les premières universités sous l'enseignement d'un maître, etc. À partir du XIX^e siècle, la scolarisation de masse change la donne : elle voit reculer l'implication de l'institution religieuse de l'éducation, avec le principe de laïcité dans les écoles publiques où peu de place est laissée aux parents. La forme scolaire devient alors une « forme de transmission de savoirs et de savoir-faire » spécifique qui va se substituer « à l'ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voire faire et faire avec » et par conséquent, à « l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc – historiquement – une

relation sociale nouvelle » (Vincent, Courtebras et Reuter, 2012, p. 112).

Concrètement :

Avec l'école s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupes d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. (Audigier, 2008)

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la participation des parents dans le système scolaire augmente : représentants auprès de l'institution scolaire, associations de parents d'élèves. Actuellement, les choix éducatifs offerts aux parents sont en augmentation (Aurini et Davies, 2005). Il existe des écoles privées, alternatives, à vocation particulière, à distance ; il est possible de faire l'« école à la maison », de prendre des cours par correspondance, d'adopter un modèle de type *flexi-schooling*, etc.

The state of families rightly recognizes [...] the value of parental freedom at least to the extent that such freedom does not interfere with the interests of children in becoming mutually respectful citizens of a society that sustains family life¹. (Gutmann, 1987, p. 32)

L'État a intérêt, pour sa propre survie, à protéger le bien-être psychique et physique des enfants (Lagos, 2012). En intervenant dans l'éducation en instaurant la scolarité obligatoire, il s'assure que les enfants deviendront des citoyens fonctionnels. Par exemple, au Québec, celui-ci vise à ce que ses futurs citoyens soient instruits, socialisés et qualifiés (L.R.Q., ch. I-13.3).

Le rôle de la famille dans l'éducation varie selon la conception philosophique de l'État, selon que celui-ci adopte des principes libéraux (liberté du choix éducatif) ou des principes plus directifs en fonction d'une idéologie précise (Labrusse-Riou, s. d.).

¹ L'État des familles reconnaît à juste titre [...] la valeur de la liberté parentale au moins dans la mesure où celle-ci n'interfère pas avec l'intérêt des enfants à devenir des citoyens respectueux les uns des autres dans une société qui supporte la vie de famille. [Traduction libre]

Depuis le milieu du XX^e siècle, les sociétés contemporaines accordent une importance majeure à l'individualisme; d'une part, « l'individu évolue sur le marché » et d'autre part, c'est une personne « unique et singulière » (Jeannière et De Singly, s. d.; Lenoir, s. d.). Issu des travaux de Durkheim, le concept actuel de la famille est réduit au couple et aux enfants, et sa fonction principale est de socialiser ces enfants selon une forme de socialisation primaire (avec les parents, les frères et les sœurs), soit leur « inculquer l'ensemble des dispositions que suppose le fonctionnement du système social » (Jeannière et De Singly, s. d.). Ainsi, la relation affective entre les parents et les enfants permet la construction d'une identité personnelle chez l'enfant, notamment par le fait que l'enfant se voit lui-même dans « le regard des personnes à qui il accorde de l'importance et du sens » (évolution contemporaine). La confiance et l'amour que l'enfant trouve au sein de sa famille en constituent ainsi les conditions essentielles. Pour Löschke (2016), la relation entre des parents et leurs enfants est unique, ce qui permet de considérer la famille comme une institution sociale. Cette relation particulière confère des avantages tant aux enfants, dont le développement est lié aux bienfaits d'être élevé pendant une longue période par un nombre limité d'adultes attachant de la valeur à cette relation, qu'aux parents, dont les joies apportées par cette relation ne se retrouvent dans aucune autre. L'une des conditions du maintien de cette relation est la reconnaissance mutuelle entre les membres de la famille, nécessitant le partage de certaines valeurs (Löschke, 2016). La transmission de valeurs constitue ainsi un comportement spontané et naturel chez le parent.

Cependant, le droit de transmettre certaines valeurs ne doit pas entraver l'autonomie de l'enfant, ni sa capacité future à évoluer en tant que citoyen dans une société démocratique. La construction de l'identité personnelle semble donc inter-reliée à la transmission de valeurs morales. L'imposition d'une autorité parentale est donc dépassée au profit d'une attention portée au développement de l'enfant :

Les parents ne doivent pas s'acharner à créer l'enfant qu'ils voudraient avoir, mais au contraire l'aider à devenir ce qu'il est en puissance, à épanouir ses potentialités. (Bettelheim, 1988, dans Jeannière et De Singly, s. d.)

Dans les premières années, particulièrement, nombre d'opportunités éducatives se trouvent dans la vie de tous les jours (sorties à l'épicerie, contact avec les proches de la famille, discussions et échanges avec les membres de la famille, etc.) (Kunzman, 2012). Kunzman (2012) appelle cela « Life as Education » ou l'éducation informelle. Petit à petit, les parents vont déléguer cet apprentissage lors d'activités extrascolaires (éducation non formelle) ou de la fréquentation scolaire (éducation formelle) mais, ils en conserveront la responsabilité jusqu'à ce que leur enfant devienne adulte (Brabant, 2013 ; Kunzman, 2012).

1.1.2. Qu'est-ce que l'apprentissage en famille ?

1.1.2.1. Éléments de définition

Selon the Routledge International Encyclopedia of Education, « Homeschooling can be defined as the education of school-aged children under their parents' supervision, in and around the home, and in place of full-time school attendance² » (Brabant sous "Homeschooling", 2008). En français, l'expression « école à la maison » est plus fréquente, mais elle est parfois mal interprétée, car le processus d'apprentissage de l'enfant n'est pas restreint à la seule intervention du parent-éducateur, ni au lieu du domicile familial. D'ailleurs, Allan et Jackson (2010) rapportent que les parents-éducateurs interprètent plutôt l'apprentissage en famille comme une « practical and successful alternative to school based education which embraces learning in the whole community³ » (p. 56). D'autres appellations de ce mouvement peuvent être trouvées dans la littérature : apprentissage en famille, instruction à la maison, instruction en famille, instruction hors école, instruction parentale, unschooling, etc.

² L'apprentissage en famille peut être défini comme l'éducation des enfants d'âge scolaire sous la supervision des parents, dans et autour du domicile familial, et en remplacement d'une fréquentation scolaire à temps plein. [Traduction libre]

³ Une alternative fonctionnelle et fructueuse à l'éducation scolaire, mettant en place l'apprentissage de l'enfant dans l'ensemble de la communauté. [Traduction libre]

Dans ce mémoire, le terme d' « apprentissage en famille » sera utilisé. Il apparaît le plus pertinent pour refléter la réalité de cette pratique car il fait référence à l'implication parentale dans l'éducation des enfants, de même qu'il englobe les diverses possibilités d'apprentissage du continuum allant d'une forme « scolaire » formalisées aux apprentissages informels tels que prônés, par exemple par le mouvement *unschooling*.

Aussi, l'expression « parents-éducateurs » fera référence à ces parents qui prennent la responsabilité de l'éducation de leur(s) enfant(s).

Il existe une grande diversité dans les « façons de faire » des parents-éducateurs. Les pratiques d'enseignement varient de l'adoption d'un programme éducatif et d'un agenda strict à des pratiques plus souples et flexibles. Allan et Jackson (2010) proposent une liste de six approches pédagogiques :

- l'« approche structurée » qui peut se rapprocher de la forme scolaire car elle comprend l'utilisation de manuels, d'un système de notation, le respect d'un calendrier et la tenue de rapports de progression ;
- l'« apprentissage par unité » où un sujet qui passionne l'enfant, tel que les voitures ou le monde animal, sera utilisé pour lui permettre d'approcher d'autres matières (mathématiques, littérature, histoire...) ;
- l'« approche classique » où la grammaire, la logique et la rhétorique sont les bases enseignées à l'enfant en privilégiant les modes de communication (le dialogue et l'écriture) et qui lui permettront ensuite de maîtriser d'autres sujets ;
- l'approche « Charlotte Mason » qui préconise l'apprentissage de compétences de base (lecture, écriture et arithmétique) et la découverte d'autres sujets de manière plus vivante (musées, promenades, expositions culturelles...) pour que l'enfant vive des expériences conformes à la « vraie vie » ;
- le « unschooling » qui se réfère à un apprentissage naturel où la curiosité et les explorations de l'enfant facilitées par le parent-éducateur constituent l'unique façon d'apprendre, sans références à un programme ou à des matières précises ;

- un ensemble d'autres approches éclectiques où les parents-éducateurs combinent leur enseignement à des programmes par correspondance, du e-learning, une fréquentation scolaire à temps partiel, des cours privés ou autres.

Se rajoutent à ces approches les possibilités d'utilisation de matériel divers, tels que des jeux ou des logiciels éducatifs, Internet, des manuels scolaires ou du matériel issu de pédagogies alternatives comme, par exemple, la pédagogie Montessori ou Waldorf.

1.1.2.2. L'ampleur du mouvement

Le mouvement d'apprentissage en famille a déjà traversé plusieurs générations d'enfants puisqu'il est apparu dans les années 1970 aux États-Unis, au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (Basham, Merrifield et Hepburn, 2007; Jackson et Allan, 2010; Knowles, Marlow et Muchmore, 1992; Meighan, 1995). Depuis la multiplication des recherches et des publications scientifiques sur les différents aspects de ce mouvement (motivations, résultats, portraits des familles, encadrement et suivi) et l'augmentation de la visibilité médiatique du sujet, c'est, aujourd'hui, une pratique connue et accessible à tous (Basham et al., 2007).

Aux États-Unis, le United States Department of Education, pionnier dans la documentation du développement du mouvement d'apprentissage en famille, rapporte qu'en 2012, 3,4% des enfants en âge scolaire étaient scolarisés à la maison, soit environ 1,8 millions d'enfants (United States Department of Education, 2016). Et ce nombre de familles est en augmentation constante (Kunzman et Gaither, 2013).

Au Canada, on estime que le mouvement d'apprentissage en famille varie entre 0,5% des enfants d'âge scolaire, si l'on comptabilise seulement les enfants inscrits officiellement auprès des autorités scolaires, et 2%, lorsque l'on inclue également les enfants non-inscrits (Brabant et Dumond, sous presse). C'est également un mouvement

en croissance, car Roslin (2010) rapporte que le nombre d'enfants canadiens scolarisés à la maison aurait doublé en dix ans.

1.1.2.3. L'encadrement des pratiques

Le droit des enfants à l'éducation est protégé par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, exprimé par la section 1 de l'article 26 :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

Et la section 3 de cet article reconnaît le droit des parents de choisir l'éducation de leur enfant :

Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

L'apprentissage en famille est l'un de ces choix possibles. D'ailleurs, nombreux sont les pays qui admettent cette possibilité dans leur législation : l'Afrique du sud, l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, la Bulgarie, le Canada, la Corée du Sud, le Danemark, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, l'Irlande, l'Israël, le Japon, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (liste non exhaustive) (Brabant, 2013).

Afin de protéger le droit des enfants à l'éducation, divers systèmes d'encadrement et de suivi des pratiques pédagogiques des parents-éducateurs sont mis en place par les États. Blok et Karsten (2011) rapportent l'exemple des pays de l'Union européenne où les politiques d'encadrement de l'apprentissage en famille sont très variables : d'une grande laxité envers la pratique des parents-éducateurs au Royaume-Uni, à une

interdiction totale de l'apprentissage en famille en Allemagne, avec d'autres situations moins extrêmes en France, au Danemark ou en République tchèque.

Aux États-Unis, les lois sur l'encadrement de l'apprentissage en famille diffèrent dans chaque État et cette pratique n'est légale dans les cinquante-deux états que depuis 1993 (Basham et al., 2007). Ainsi, certains d'entre eux n'imposent que des mesures de suivi légères afin de vérifier la progression des apprentissages des enfants. C'est le cas, entre autres, de la Floride, du Colorado et du Minnesota. D'autres exigent des mesures d'encadrement plus rigoureuses, telles que la vérification des compétences d'enseignement des parents-éducateurs ou l'évaluation des apprentissages des enfants à l'aide de tests standardisés. L'État de New-York, la Pennsylvanie et le Massachussets en sont des exemples. A l'inverse, certains États n'entretiennent aucun contact avec les familles, par exemple, le Texas, le Michigan et le Missouri, ou ne demandent éventuellement qu'une simple notification de la part des parents-éducateurs, comme c'est le cas en Californie, en Géorgie ou en Arizona (Home School Legal Defense Association, s. d.-b).

Au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale et non fédérale. Une recension d'écrits systématique a montré que la littérature scientifique canadienne en ce qui a trait à l'apprentissage en famille du point de vue de l'administration de l'éducation est limitée et qu'elle consiste majoritairement à décrire les situations d'encadrement et de suivi d'une province à une autre. Ainsi, chaque province est libre d'encadrer la pratique de l'apprentissage en famille de façon autonome, mais Basham et al. (2007) rapportent que l'ensemble des provinces aspirent à ce que l'enfant instruit en famille reçoive « a 'satisfactory' instruction⁴ » (p. 6). Les méthodes d'encadrement sont ensuite variables selon la province (Lagos, 2011) : par exemple, en Alberta, l'évaluation des apprentissages est obligatoire, qu'elle soit sous forme de tests ministériels ou selon une entente avec un professeur associé (Minister of Education, 2007). En Colombie-

⁴ Une éducation satisfaisante [Traduction libre]

Britannique, tous les enfants instruits à domicile doivent être enregistrés comme tels auprès d'une école publique, d'une école indépendante, d'une école francophone ou encore auprès d'une « distributed learning school » (école à distance) (British Columbia Ministry of Education, s. d.). Il peut aussi s'agir de demander un rapport annuel de la progression des apprentissages de l'enfant, comme c'est le cas en Alberta, au Manitoba, en Nouvelle-Écosse ou en Saskatchewan (Basham et al., 2007).

1.1.2.4. Pour quels résultats ?

Selon Brabant (2010), le développement socioaffectif et moral de l'enfant et la réussite éducative sont parmi les principaux enjeux liés à l'apprentissage en famille. L'objectif est de le préparer à sa vie d'adulte et de permettre son intégration dans la société. Alors, afin de pouvoir analyser la situation québécoise avec discernement et vu qu'il est question, dans cette étude, d'encadrement, de suivi et d'évaluation, cette section vise à présenter quelques-unes des études qui se sont intéressées aux résultats des situations d'apprentissage en famille au sujet de *la réussite éducative*, de la *socialisation*, de *l'influence du parent-éducateur* et de la *transmission de valeurs*.

La réussite éducative

Nombreux sont les auteurs qui rapportent les résultats d'études scientifiques sur la réussite éducative des enfants instruits en famille (Basham, 2001; Blok, 2004; Brabant, 2013; Kunzman et Gaither, 2013; Lines, 2001). Selon la méta-analyse de Kunzman et Gaither (2013) et les différentes études citées dans Brabant (2013), les enfants instruits en famille semblent avoir, de façon générale, une performance académique supérieure à celle des enfants scolarisés à l'école. Kunzman et Gaither (2013) expliquent notamment que la réussite éducative de ces enfants se traduit par une meilleure compétence verbale et une bonne réussite en mathématiques. L'étude de Martin-Chang, Gould et Meuse (2011) permet de nuancer la réussite éducative des enfants en dissociant ceux qui reçoivent une instruction structurée à la maison de ceux qui

s'inscrivent dans une approche éducative de type *unschooling*. Dans le cas d'une approche structurée, la réussite des enfants est supérieure à celle des enfants scolarisés tandis que les *unschoolers* ont tendance à moins performer par rapport aux deux groupes précédents. Néanmoins, il importe de nuancer ces résultats car des lacunes méthodologiques sont observables dans la plupart des études, souvent à cause d'un échantillon faible et/ou non représentatif (Brabant, 2013; Kunzman et Gaither, 2013; Lines, 2001). D'autres auteurs semblent, par contre, moins exigeants et considèrent que les études déjà effectuées suffisent à prouver que les enfants instruits en famille réussissent avec un niveau supérieur par rapport aux enfants scolarisés dans les écoles privées ou publiques (Basham et al., 2007). Aussi, Bunday (2001, cité dans Lines, 2001) rapporte que plus de mille universités et collèges américains admettent des enfants instruits en famille dans des programmes d'études supérieures.

La socialisation

L'aspect de la socialisation est l'un des enjeux les plus questionnés de l'apprentissage en famille. Sur ce point, l'une des idées reçues est que les enfants instruits en famille passeraient exclusivement leurs journées avec leurs proches, sans bénéficier d'influence extérieure, et pourraient ainsi souffrir d'un manque de socialisation (Basham et al., 2007). Or, Kunzman et Gaither (2013) rapportent plutôt que :

Homeschool advocates vigorously contest these assumptions, questioning whether institutional schooling provides a desirable form of socialization in the first place. They argue that the proliferation of homeschool learning cooperatives and extracurricular group activities offers ample opportunities for social interaction, but with less of the negative social influences associated with traditional schooling, such as peer pressure and bullying⁵. (p.19)

⁵ Les défenseurs de l'apprentissage en famille contestent fermement ces hypothèses, cherchant plutôt à savoir à la place si la scolarisation institutionnelle fournit une forme de socialisation souhaitable. Ils défendent que la multiplication de coopératives d'apprentissage et de groupes d'activités périscolaires offrent d'amples opportunités d'interaction sociale, mais avec moins d'influences sociales négatives

Ainsi, le type de socialisation dont bénéficient les enfants instruits en famille, même si elle est différente de celle des enfants scolarisés à l'école, contribuerait effectivement à développer leurs compétences sociales. Il s'agit pour ces enfants d'être exposés à une diversité sociale et à un pluralisme d'opinions, notamment par la fréquentation du groupe de soutien (Arai, 1999). D'ailleurs, Lines (2001), dans une synthèse d'écrits sur le sujet, conclut au sujet de la socialisation, que :

There is no conclusive research suggesting that additional time with same-aged peers is preferable to more time with individuals of varying ages.⁶ (p.3)

Aussi, Brabant (2013) fait ressortir de sa recension d'écrits que, si certains auteurs craignent des possibilités d'endoctrinement ou de biais dans les apprentissages de l'enfant, d'autres, les défenseurs du mouvement, jugent plutôt que l'élaboration de liens familiaux forts permet à l'enfant de mieux développer sa confiance et son autonomie

L'influence du parent-éducateur

Au sujet de l'influence du parent-éducateur sur la réussite éducative de l'enfant, Kunzman et Gaither (2013) présentent les résultats de plusieurs études s'intéressant aux relations entre le niveau de formation et/ou d'expérience du parent-éducateur et la réussite éducative de l'enfant ou la pratique du parent. Selon Belfield (2005, cité dans Kunzman et Gaither, 2013), les variables liées à la famille semblent avoir plus d'impact sur la réussite des enfants instruits en famille que pour les enfants scolarisés

associées à la scolarisation traditionnelle, telles que la pression des pairs et l'intimidation. [Traduction libre]

⁶ Il n'y a pas de recherche concluante qui suggérerait que passer plus de temps avec des pairs du même âge est préférable à plus de temps avec des personnes d'âge varié. [Traduction libre]

à l'école. D'ailleurs, une étude met en évidence une corrélation entre le niveau de scolarité de la mère et la réussite scolaire de l'enfant (Medlin, 1994, cité dans Kunzman et Gaither, 2013) et d'autres relient le niveau de scolarité du parent-éducateur à la qualité de l'instruction dispensée (Kunzman, 2009, cité dans Kunzman et Gaither, 2013). Cependant, d'autres études pointent vers des résultats opposés. C'est le cas de Duvall, Ward, Delquadri et Greenwood (1997) qui suggèrent qu'à l'instar des études portant sur le tutorat et le niveau d'éducation du tuteur, le niveau d'éducation du parent-éducateur n'influerait pas sur la réussite de l'enfant.

La transmission de valeurs

Le dernier enjeu abordé ici est celui de la transmission de valeurs, qui revêt une signification différente pour les parents-éducateurs et pour les autorités scolaires. Elle peut faire référence à l'éducation citoyenne ou au développement de l'autonomie de pensée de l'enfant. Comme le rapporte Brabant (2013), afin d'assurer la transmission d'une « culture » et d'une « identité nationale forte » (p.101) ou de former « un citoyen intégré, productif et formé par les valeurs du gouvernement » (p. 99), certains croient que l'État pourrait être tenté d'exercer un contrôle élevé sur les apprentissages des enfants instruits en famille. Mais un autre point de vue serait qu'encourager la diversité et le pluralisme des pensées permettrait l'émergence de citoyens activement engagés dans leur société, malgré des différences quant au type d'éducation citoyenne reçue (Brabant, 2013).

1.2. LE PROBLEME QUEBECOIS

1.2.1. Le mouvement québécois

Au Québec, le terme utilisé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)⁷ pour faire référence à l'apprentissage en famille est « scolarisation à la maison ». Les enfants scolarisés à la maison sont recensés depuis l'année scolaire 2002-2003 où ils étaient au nombre de 388. Récemment, pour l'année scolaire 2013-2014, ce nombre a augmenté à 1180 enfants. Il a donc plus que triplé en onze ans. Ces effectifs ne comptabilisent cependant que les enfants dont les parents ont notifié leur commission scolaire de leur volonté d'éduquer leurs enfants en famille. Il faut donc prendre en compte qu'un plus grand nombre d'enfants sont actuellement instruits en famille, et ce, sans lien avec les autorités scolaires. À ce titre, Brabant (2004) rapporte que 40% des 203 familles participantes à son étude étaient dans cette situation d'invisibilité. Plus récemment, le MEES estime qu'environ 2 000 enfants ne seraient pas officiellement inscrits (Protecteur du citoyen, 2015). D'ailleurs, 700 d'entre eux se seraient « désinscrits » au fil des années.

Une seule étude, publiée en 2004, présente un portrait sociodémographique des familles québécoises. En résumé, sur 203 familles, la mère est la plus impliquée dans l'apprentissage en famille dans 192 cas. Les 44% de ces parents-éducateurs ont « une expérience de formation ou de travail en éducation » (Brabant, 2004, p. 68). Une « sur-représentation des diplômés universitaires [(20%)], des titulaires de maîtrises et de doctorats [(38%)] » (Brabant, 2004, p. 68) est observée parmi les participants. La répartition du revenu familial est semblable à celle de la population générale et le revenu médian se situe entre 40 000\$ et 60 000\$ annuellement.

⁷ Anciennement ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Les raisons qui motivent ce choix d'apprentissage en famille sont, par ordre d'importance, les suivantes :

1. Le souhait de vivre un projet familial
 2. Une objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école
 3. Un enrichissement de l'éducation reçue par l'enfant (enfant précoce, choix de l'apprentissage en famille fait par l'enfant)
 4. Le souci du développement socioaffectif de l'enfant
 5. La transmission de valeurs religieuses, morales ou spirituelles
 6. Une expérience scolaire négative de l'enfant
 7. La prise en compte de caractéristiques particulières de l'enfant.
- (Brabant, 2013, p. 76-77)

Deux associations provinciales, l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED) et l'Association chrétienne de parents-éducateurs du Québec (ACPEQ), elle-même affiliée à la Home School Legal Defense Association (HSLDA), offrent des services légaux et des ressources à leurs membres. Celles-ci permettent également une représentation politique du mouvement. Parmi les axes de la mission de l'AQED, on retrouve :

Représenter ses membres auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires et des autres organismes reliés à la jeunesse et à l'éducation.

Soutenir et défendre les droits des parents d'éduquer leurs enfants selon la méthode pédagogique qu'ils privilégient, tout en protégeant les droits de l'enfant à recevoir une éducation saine et équilibrée. (Association Québécoise pour l'éducation à domicile, s. d.)

L'ACPEQ, quant à elle, « poursuit et recommande, dans le cadre de sa philosophie, une politique d'interaction constructive des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et les commissions scolaires locales » (Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec, s. d.). Et la mission affichée de la HSLDA est d'habiliter, de protéger et d'encourager les familles (Home School Legal Defense Association, s. d.-a).

Au niveau local, les parents-éducateurs se regroupent en groupes de soutien : une vingtaine d'entre eux est référencée sur le site de l'AQED (Association québécoise pour l'Éducation à Domicile, s. d.) et une vingtaine d'autres a également été signalée par l'ACPEQ (Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec, 20 octobre 2016) ; rien ne laissant à penser que ce sont les mêmes. Ces groupes « naissent d'un besoin de socialisation entre enfants, de partage entre parents, de mise en commun de ressources » (Brabant, 2013, p. 64). Dans le cadre de sa recherche doctorale, Brabant a modélisé le processus d'apprentissage par « auto-formation accompagnée » de trois groupes de parents-éducateurs visant à se transformer en acteurs collectifs capables de s'octroyer un rôle dans la gouvernance de l'éducation (Brabant et Bourdon, 2012). Cette démarche a notamment conduit à l'élaboration de pistes de solution originales en réponse aux problématiques rencontrées par les parents-éducateurs.

Le mouvement québécois apparaît ainsi divers et non-hiérarchique, ce qui suggère que celui-ci pourrait être considéré comme un mouvement de type *grassroot* (Safran, 2009) ; un mouvement spontané, non encadré par les structures officielles et composé de citoyens ordinaires et volontaires.

1.2.2. La diversité des pratiques d'encadrement

Malgré une recension d'écrits systématique sur le thème de l'apprentissage en famille au Québec, très peu d'écrits traitent actuellement ce sujet du point de vue de l'administration scolaire. En effet, seuls les travaux issus de revues scientifiques ou publiés par des chercheurs ont été convoqués ici, de même que des écrits gouvernementaux ou d'organismes publics, tels que le Protecteur du citoyen.

La pratique de l'apprentissage en famille est officiellement prévue par la Loi sur l'instruction publique :

Article 15. Est dispensé de l'obligation de fréquenter une école l'enfant qui:
[...]

4°. reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école. (L.R.Q., ch. I-13.3)

Afin de protéger le droit de l'enfant à l'éducation, la section 4 de l'article 15 ci-dessus précise que l'enfant doit pouvoir se prévaloir d'une expérience éducative et d'un enseignement équivalents à ceux du milieu scolaire. Pour cela, les commissions scolaires doivent instaurer une politique de suivi de l'enseignement reçu et de l'expérience éducative vécue par les enfants concernés. A ce sujet, dans ses Orientations sur la scolarisation à la maison, le MELS précise que :

Il appartient donc à cette commission scolaire d'évaluer l'enseignement qu'un enfant reçoit et d'en préciser les modalités. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010)

Chaque commission scolaire a la responsabilité d'élaborer son propre système d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille. Par conséquent, il existe une grande variabilité des systèmes en place aujourd'hui au Québec. Il peut s'agir, par exemple, de demander aux parents-éducateurs de signer un contrat énonçant les modalités d'évaluation ou les rencontres auxquels la famille doit se soumettre, d'attester de l'équivalence des apprentissages des enfants par l'évaluation d'un portfolio, d'organiser la conduite d'entretiens réguliers avec l'enfant, de prescrire un programme éducatif, d'effectuer des évaluations individualisées, etc. Brabant (2013) rapporte que ces divers moyens sont généralement « utilisés à très petite échelle, au cas par cas, souvent de façon superficielle, inégale ou occasionnelle » (p. 191).

Les commissions scolaires ont une obligation d'évaluer l'équivalence de l'enseignement dispensé à la maison et de l'expérience éducative vécue, et non d'évaluer les apprentissages de l'enfant. Aucune modalité n'est cependant précisée quant à la notion d'équivalence, quoiqu'il est spécifié que cette évaluation peut être faite par la commission scolaire elle-même ou déléguée à une autre partie. Le document

gouvernemental « La scolarisation à la maison : orientations » du MELS (2010) suggère aux commissions scolaires quelques pistes pour l'élaboration de leurs politiques d'encadrement et de suivi. Il invite à instaurer la « nécessaire collaboration » entre les parents-éducateurs et les intervenants scolaires, notamment lors de l'évaluation des enfants et du regard porté sur les méthodes d'enseignement utilisées. Il précise que les parents-éducateurs doivent être en mesure de :

- S'assurer que leur enfant reçoit un enseignement et vit une expérience éducative qui sont équivalents à ce qui est dispensé et vécu à l'école, permettant une intégration ou une réintégration dans une école québécoise;
- Présenter un projet de scolarisation équivalent à ce qui est offert à l'école québécoise;
- Présenter les manuels et le matériel didactique qui, le cas échéant, seront utilisés;
- S'assurer que leur enfant soit disponible pour l'évaluation de la commission scolaire. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p. 7)

Toujours selon les orientations ministérielles, l'équivalence de l'enseignement reçu et de l'expérience éducative vécue à la maison devraient pouvoir permettre à l'enfant de réintégrer le système public en tout temps. L'équivalence du projet de scolarisation est précisée dans la suite du document par « les disciplines obligatoires et jugées essentielles à la formation de l'élève » étant « les langues; les mathématiques, les sciences et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel » (p. 7). Concernant les modalités d'évaluation, les recommandations aux commissions scolaires sont la réalisation d'évaluations « à l'aide de moyens diversifiés, souples et adaptés au contexte de la scolarisation à la maison (entrevues, portfolios, épreuves, etc.) en tentant toujours de rendre l'exercice le moins intimidant possible pour l'enfant » (p. 10). Mais il leur est aussi suggéré d'utiliser des méthodes d'évaluation complémentaires à celles qui sont utilisées par les parents-éducateurs. Pour les résultats aux évaluations, « une attestation de réussite dans les disciplines évaluées, des commentaires pédagogiques et, au besoin, des pistes d'intervention afin d'améliorer la qualité des apprentissages » (p. 9) devraient être présentés. Et en cas de difficultés

rencontrées par l'enfant, il est du rôle de la commission scolaire de « suggérer aux parents des méthodes d'intervention adaptées à ses besoins et à ses capacités » (p. 10). Il n'y a pas de balises quant à l'évaluation de l' « expérience éducative » également spécifiée dans la loi et qui, distincte de l' « enseignement », pourrait faire référence à l'expérience de socialisation.

Après une enquête de terrain, le Protecteur du citoyen (2015) a conclu que les Orientations du ministère laissaient place à une interprétation variable. Du point de vue des administrateurs scolaires, cela soulève :

[P]lusieurs interrogations sur les responsabilités des intervenants scolaires concernant notamment l'évaluation du projet d'enseignement des parents, les critères d'octroi de la dispense de fréquentation scolaire, les méthodes d'évaluation des apprentissages des enfants, la consignation du résultat de ces évaluations et la réintégration de l'enfant dans un établissement d'enseignement. (p. 13)

Les intervenants scolaires en charge du suivi de l'apprentissage en famille ne sont pas toujours les mêmes, allant des professionnels de la commission scolaire (orthopédagogues, conseillers pédagogiques) aux directeurs d'école, ce qui renforce le phénomène de décentrement et donc la disparité des pratiques.

Du point de vue des parents-éducateurs, il apparaît difficile d'obtenir des informations claires et précises tandis que cela :

suscite chez des parents un questionnement sur la latitude qui leur est accordée sur le plan pédagogique, notamment quant au contexte d'apprentissage souhaité pour leurs enfants, au choix des méthodes et du programme éducatif, au respect du rythme d'apprentissage et des besoins individuels des enfants ou au recours à certains types d'évaluation. (p. 13)

Néanmoins, laissant à supposer que de « bonnes pratiques » pourraient éclairer le reste de l'institution, le Protecteur du citoyen [2015) souligne que

Cette souplesse dans l'interprétation du cadre normatif a ouvert la voie au développement de pratiques qui favorisent la collaboration entre les parents et les instances scolaires. Par exemple, des commissions scolaires ont offert le prêt de locaux ou de matériel éducatif et élaboré des procédures de reconnaissance des compétences. (p. 13)

Alors, considérant que le mouvement d'apprentissage en famille est en croissance régulière depuis ses débuts, la situation actuelle semble appeler à un changement du processus d'encadrement et de suivi, notamment en ce qui a trait à la clarification du rôle et des moyens d'action des intervenants scolaires. Le Protecteur du citoyen (2015) recommande notamment de procéder à une étude des dispositifs actuels d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille afin d'en faire émerger les « bonnes pratiques » et de pourvoir à la formation nécessaire aux intervenants scolaires. Ainsi, la situation actuelle présente un défi en matière d'administration scolaire.

1.2.3. La relation entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires

Dans ses Orientations, le MEES souligne qu'il est nécessaire que les parents-éducateurs et les acteurs scolaires collaborent pour le bien de l'enfant. En réalité, les interactions entre les commissions scolaires et les familles varient d'un extrême à un autre. Parmi les 203 familles participantes à l'étude de Brabant, Bourdon et Jutras (2004), 20% des familles avaient une entente avec leur commission scolaire, 4% étaient en conflit avec elle, 37% n'avait ni entente, ni conflit et les autres 40% affirmaient que la commission scolaire n'était pas au courant de leur décision d'éduquer leurs enfants en famille. Par ailleurs, il n'y a pas lieu de penser que la situation ait pu évoluer lors la publication des orientations du MEES en 2010, vu que le document est non prescriptif. La disparité des pratiques d'encadrement et de suivi, conduisant parfois à une rupture des liens entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires, a récemment été soulignée par le Protecteur du citoyen (2015).

Brabant (2013) explique que les relations entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires sont teintées de préjugés et méfiance, de part et d'autre. Est principalement

en cause une ignorance réciproque des intentions et des compétences de chacun. Les parents-éducateurs peuvent conserver une image négative de leur propre fréquentation scolaire, de celle de leur enfant ou souffrir d'une méconnaissance du milieu scolaire, ce qui entraîne un décalage lors des échanges avec les intervenants scolaires. Par ailleurs, le suivi de l'apprentissage en famille, s'il est imposé à l'intervenant scolaire, peut être conditionné par une opinion personnelle négative, sa méconnaissance et ses préjugés à l'égard notamment des compétences du parent-éducateur et de l'image qu'il se fait de la socialisation vécue par l'enfant.

A un autre niveau, les relations entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires sont également teintées par les contraintes liées au contexte éducatif. Le Protecteur du citoyen (2015) rapporte que :

Plusieurs intervenants scolaires estiment qu'ils ne détiennent ni l'information ni les outils pour évaluer adéquatement l'acquisition de ces habiletés et compétences chez des enfants qu'ils ne peuvent observer dans un contexte d'interaction sociale (et scolaire) avec d'autres enfants. (p. 12)

Brabant (2013) ajoute que les intervenants scolaires n'ont pas d'experts vers qui se tourner, ni de jurisprudence ou d'encadrement législatif précis. Ils évoluent par conséquent dans une zone administrative floue, parfois en compétition avec d'autres intérêts, par exemple, « si le retrait d'un ou plusieurs enfants de l'école menace le maintien de l'ouverture d'une classe ou d'une école » (p. 203). Elle expose la difficulté pour les intervenants scolaires d'exercer leur rôle alors que ceux-ci se retrouvent fréquemment au centre de plusieurs conflits face aux demandes, à la méfiance des parents-éducateurs et aux contraintes imposées par l'institution (Brabant, en voie de publication).

1.2.4. La question générale

Afin de protéger le droit à l'éducation des enfants instruits en famille, tout en respectant le droit des parents de choisir la forme d'éducation de leurs enfants, il semble essentiel de trouver un moyen d'induire une collaboration et des interactions acceptables entre les commissions scolaires et les parents-éducateurs. C'est d'ailleurs la recommandation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

Les nécessaires relations entre les commissions scolaires et les parents de ces enfants doivent être empreintes d'une grande collaboration, dans le respect des droits et des obligations de chacun. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p.5)

Pour limiter la diversité actuelle des situations québécoises d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille, la mise en place d'une politique plus claire, explicite et généralisée apparaît nécessaire. C'est d'ailleurs une affirmation qui rejoint les recommandations de Blok et Karsten (2011) concernant l'évolution des pratiques d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille dans l'Union européenne. En effet, ils affirment qu'une politique d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille trop complexe et manquant de transparence induit un manque d'efficacité sur un certain nombre d'aspects de l'apprentissage en famille, par exemple le recueil d'information sur le nombre exact d'enfants éduqués à domicile dans un pays. Aussi, il faudrait s'assurer que certaines des politiques existantes ne soient pas uniquement mises en place afin de satisfaire en priorité l'intérêt de la société, ce qui pourrait s'avérer être au détriment du droit des enfants à l'éducation (besoins spéciaux, personnalisation des apprentissages) et du droit des parents de choisir le type d'éducation pour leurs enfants (Blok et Karsten, 2011).

En découle la question générale suivante : **quel système d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable pour le Québec ?**

DEUXIEME CHAPITRE : LE CADRE DE REFERENCE

Ce chapitre présente les recensions des écrits théoriques et empiriques conduisant au choix de l'objet d'étude : le groupe de soutien. La situation problématique de l'encadrement et du suivi de l'apprentissage en famille au Québec relève de la gouvernance de l'éducation, sur laquelle porteront les écrits théoriques. Par la suite, les écrits empiriques amèneront un nouvel éclairage sur la situation, à savoir les études sur l'encadrement et le suivi de l'apprentissage en famille et la possible participation du groupe de soutien à cette responsabilité.

2.1. LES ECRITS THEORIQUES

2.1.1. La théorie de la gouvernance réflexive

La théorie de la gouvernance réflexive a été élaborée par Jacques Lenoble, Marc Maesschalck et leur équipe du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain. Elle a été, par la suite, adaptée au domaine de l'éducation par Christine Brabant, professeure-chercheure en administration de l'éducation à l'Université de Montréal et chercheuse associée au CPDR. Cette théorie est issue des sciences sociales et de la philosophie politique pragmatique. Les éléments théoriques proviennent des travaux des auteurs suivants : John Dewey et son influence dans le courant pragmatique, Donald Schön pour la réflexivité et les apprentissages issus de la pratique, ainsi que Charles Sabel sur l'expérimentalisme démocratique.

La gouvernance réflexive est une théorie développée en réponse à l'insuffisance du droit. Le droit seul est insuffisant à réguler le fonctionnement d'une société parce qu'il ne permet pas de « baliser la vie en société dans ses moindres détails » (Brabant, 2009, p. 1) et que le respect des règles par la population y est principalement incité par la

coercition. Cependant, d'autres possibilités peuvent faire que l'adhésion de la population aux règles s'effectue ; si celles-ci sont issues « d'une morale et de pratiques déjà établies et acceptées » (p. 1), ou si des situations permettant « la négociation et la recherche en commun de solution » (p. 1) sont prévues.

La gouvernance peut être définie comme la « totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes. » (Maesschalck, 2001, cité dans Brabant, 2009, p. 3). Il s'agit d'un mode de régulation voulu coopératif et démocratique, engageant des acteurs divers dans le développement, l'établissement et l'évaluation des règles du vivre-ensemble dans un système d'auto-organisation. De cette façon, elle se distingue des modèles linéaires (le gouvernement hiérarchique) et mercantiles (la loi du marché).

Afin de comprendre les diverses implications de l'utilisation de cette théorie dans cette étude, les principaux concepts qui la composent seront définis : le pragmatisme, la réflexivité et le contextualisme.

2.1.1.1. Le pragmatisme

Le courant pragmatique de la fin du XX^{ème} siècle dans les sciences sociales propose de voir la gouvernance de manière pragmatique, c'est-à-dire de l'appréhender comme un processus de résolution de problème concret, plutôt que la recherche d'un idéal ou de principes régulateurs. Il s'agit d'éviter de reproduire un modèle linéaire de décision qui correspond plutôt à une hiérarchisation des propositions de solutions, notamment lorsque celles-ci sont prises au sommet parmi un ensemble de solutions disponibles et appliquées de façon descendante. Selon l'orientation pragmatiste, c'est plutôt grâce à l'ouverture des possibilités d'expérimentation et d'apprentissage à tous les acteurs que de nouvelles solutions concrètes pourront être créées.

2.1.1.2. La réflexivité

L'un des aspects importants associés au concept de gouvernance par Lenoble et Maesschalck est la notion de réflexivité. Autrement dit, devant un défi de gouvernance, il s'agit de mettre en valeur les diverses possibilités, nécessités et formes d'apprentissage qui s'ouvrent à l'ensemble des acteurs individuels, collectifs et institutionnels, et de les soutenir pour assurer un renouvellement institutionnel. Dans les sections suivantes, il s'agira de montrer en quoi les expérimentations des acteurs collectifs à un niveau local permettent l'émergence de nouvelles solutions, appliquées et innovantes. Par ailleurs, en plus d'induire les conditions nécessaires à l'émergence de nouvelles solutions, les institutions coordinatrices des diverses actions collectives et individuelles ont aussi leurs propres possibilités d'apprentissage et de renouvellement de leurs structures.

2.1.1.3. Le contextualisme

Le contextualisme fait référence à la spécificité de chacun des contextes de pratique. Ainsi, chaque famille ou même chaque enfant du mouvement d'apprentissage en famille peut être considéré comme un contexte spécifique ayant ses propres limites, possibilités, ressources et besoins en termes d'encadrement et de suivi.

Dans cette vision de la gouvernance, une grande importance est accordée à la diversité des contextes. Cela suppose que l'institution travaille à coordonner et à soutenir les acteurs individuels dans leur regroupement en actions collectives ainsi que dans leurs expérimentations et leurs apprentissages collectifs. Le processus intrinsèque d'élaboration de l'action collective est l'objet de la prochaine section.

2.1.2. Une gouvernance réflexive de l'apprentissage en famille

Selon Brabant (2009), il semble peu productif d'envisager une gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec selon les principes des modèles linéaire et/ou mercantile. En effet, le peu de connaissances actuelles quant à différents aspects de ce mouvement (complexité et diversité des différents acteurs) entraînerait très probablement un décalage entre les normes conçues théoriquement et les besoins pratiques. Ainsi, plusieurs éléments, « sa nouveauté, sa diversité contextuelle, la complexité de ses enjeux et sa dispersion géographique » (p. 26) ainsi que ses enjeux d'intérêt public et de protection de l'enfant qui ne peuvent être soumis à la loi du marché, justifient le fait d'appréhender ce mouvement selon la théorie de la gouvernance réflexive (Brabant, 2009).

Pour inscrire ce mouvement dans un processus de gouvernance réflexive, l'auteure recommande d'approcher ce problème à l'aide de cette éthique de la gouvernance, soit « une approche éthique procédurale qui soit pragmatiste, réflexive et contextuelle » (p.26). L'éthique étant relative à l'orientation de la conduite humaine, il s'agit d'appréhender les diverses possibilités créatives des acteurs face à une situation problématique, et ceci de façon concrète (pragmatisme), selon leurs expérimentations et leurs apprentissages (réflexivité) et en fonction de la spécificité du contexte (contextualisme).

Dans cette optique, les regroupements de parents-éducateurs du mouvement d'apprentissage en famille pourraient constituer des acteurs collectifs, regroupant plusieurs individus (les familles) face à l'institution (le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les commissions scolaires). L'auteure ajoute même qu'il importe de « considérer les réseaux coopératifs et associatifs existants comme des acteurs incontournables de la gouvernance » (p. 11) car ceux-ci représentent des forces sociales pouvant être résistantes ou collaboratives dans la mise en place des normes. Il serait

donc de l'intérêt de l'institution de « soutenir le rôle des milieux d'action collective pour élaborer une culture intermédiaire de responsabilité ». (p. 12).

2.1.3. L'action collective

2.1.3.1. La construction de l'acteur collectif

Le phénomène d'action collective apparaît lorsqu'un regroupement d'individus ayant en commun des problèmes et une souffrance face à une institution se met en place. C'est ce qu'on appelle au départ un regroupement de solidarité. Puis, « la création d'une identité, le partage de connaissances, [et] l'obtention d'une reconnaissance interne et externe » (Brabant, 2009, p. 16) sont les premiers signes de la transformation d'un regroupement de solidarité en un acteur collectif.

Ensuite, le niveau de réflexivité des membres sur leurs actions, leurs expériences, leurs pratiques et leurs croyances évolue en plusieurs étapes. Selon les travaux de Schön sur le praticien réflexif, l'étape initiale de réflexivité est une boucle simple (*single-loop*), soit un processus d'essai-erreur, c'est-à-dire une « adaptation de la pratique en fonction d'expériences individuelles d'échec ou de résistance » (Brabant, 2009, p. 17). Les étapes subséquentes vont d'une boucle double (*double-loop*), qui permet d'ajuster les pratiques et les croyances suite à « des situations de discussion argumentée entre praticiens » et à un apprentissage en double boucle (*double-loop learning*) qui combine un retour sur l'action et ses résultats avec une réflexion sur « les variables de gouvernance : buts, structures, règles, valeurs, programme, etc. » (Brabant, 2009, p. 17). Ainsi, Brabant (2009), explique que lorsqu'un tel niveau de réflexivité est atteint, le simple apprentissage par essai-erreur est dépassé et l'acteur collectif dispose alors d'une « réflexivité structurante [de leur] pratique visant à construire une forme de vie commune » (p. 17).

2.1.3.2. L'apprentissage politique

Maesschalck affirme que la dernière étape de la construction de l'action collective est celle d'un apprentissage politique visant à participer à un processus de gouvernance démocratique (Brabant, 2009). Le premier élément de l'apprentissage politique est la construction d'un « nous » explicite, autrement dit la construction d'un « sens de la réciprocité et l'incorporation d'une règle de reconnaissance des efforts et des compétences d'autrui » (Brabant, 2010, p. 123). Ensuite, l'évolution d'une représentation collective à une représentation sociale, ce qui suppose « une ouverture à différents points de vue afin de générer une attitude réciproque d'intérêt et d'ouverture » (Brabant, 2009, p. 21). Il s'agit, pour les acteurs collectifs, de développer leur :

capacité [...] à passer d'une attention de premier ordre, sur leurs intérêts particuliers et leurs savoirs contextualisés, à une attention de deuxième ordre qui prenne en compte les intérêts de la communauté et les comportements conflictuels pour se projeter dans un espace plus large de recherche de solutions. (Brabant, 2010, p. 125)

L'élaboration d'un plan d'action commun suppose la présence d'une délibération politique entre les différents acteurs, traduisant l'établissement d'une forme de confiance entre les acteurs collectifs et les acteurs institutionnels. Pour cela, les acteurs collectifs doivent trouver des moyens pour que l'institution reconnaisse leurs savoirs et entende leurs revendications (Brabant, 2010). Il s'agit, par exemple, d'identifier les

besoins liés à leurs difficultés de pratique et d'interaction avec l'institution; [de] valoriser leurs ressources subjectives comme praticiens; [ou d']élargir le cercle des personnes concernées par les problèmes qu'ils rencontrent et multiplier les lieux de paroles. (Brabant, 2010, p. 126-127)

Finalement, cet apprentissage politique peut générer des apprentissages sociaux pouvant conduire à la procéduralisation de l'identité des groupes. Ce dernier point correspond au phénomène d'autorégulation du collectif qui permet de spécifier le ou

les responsables du groupe, les règles de fonctionnement ou encore le type de statut social ou légal (Brabant, 2009).

2.1.3.3. L'expérimentation sociale

En parallèle de ces étapes peut se développer, au sein de l'action collective, un phénomène d'expérimentation sociale :

[caractérisé] par des pratiques comme l'évaluation comparative, le *co-design*, la détection et la correction des erreurs, ce qui permet aux participants de se superviser entre eux d'assez près pour prévenir les erreurs graves (Sabel, 2005). Selon le modèle de Sabel, il y a expérimentation sociale quand une pratique collective met en œuvre un processus de résolution de problème (*problem-solving*) impliquant une quête collective (*collective inquiry*). Cette quête collective procède par la mise en place spontanée d'une évaluation des performances (*benchmarking*), d'une forme d'organisation sociale originale co-construite (*original social design et simultaneous engineering*) et d'un apprentissage par monitoring des erreurs et de leur correction (*learning by monitoring et error detection and correction*). (Brabant, 2009, p. 19-20)

L'expérimentation sociale consiste en un processus collectif de résolution de problème associé à une auto-supervision des pratiques des membres. L'acteur collectif, en s'appuyant sur ses expériences, ses croyances, ses apprentissages et ses expérimentations, peut être à l'origine de solutions innovantes pour la résolution de problèmes concrets rencontrés par le collectif ou par ses membres.

2.1.4. Les normes sociales

2.1.4.1. L'émergence des normes sociales

La vision pragmatique de la gouvernance, telle que proposée par Maesschalck, permet de discuter des modalités d'émergence et de mise en place des normes sociales. Les

concepts de pragmatisme, de réflexivité et de contextualisme peuvent expliquer l'apparition et l'application d'une norme sociale.

La particularité du contexte entraîne des limites quant à l'application d'une norme théorique, ce qui induit une certaine asymétrie entre la norme idéale et la norme appliquée. Cela demande donc une réflexivité de la norme appliquée sur la norme idéale afin de pouvoir l'intégrer de façon pratique et effective. Un processus plus logique serait que la norme émerge du contexte même, à partir de ses besoins normatifs, de ses particularités, de ses forces, de ses limites et du savoir des acteurs concernés. Autrement dit, si la norme est issue du contexte, ce sera très facile de l'y appliquer. Ce trajet est un aller-retour ou une boucle, nommée « réversibilité asymétrique » par Maesschalck. C'est le sens de la « procéduralisation contextuelle » qui consiste à permettre au contexte d'élaborer une organisation des pratiques et sa normativité (faire passer la norme de l'idéal à la pratique). Ainsi, à l'aide des « logiques expérientielles et construites par le contexte » (Brabant, 2009, p. 11), ce même contexte devient une source d'apprentissage, permettant la création de solutions nouvelles et originales.

2.1.4.2. Des normes sociales multiples

D'après Demeulenaere (s. d.), les normes sociales sont :

L'ensemble des règles prescrivant un comportement déterminé dans une société donnée, prescription renforcée par la possibilité de sanctions en cas de transgression.

La norme sociale traduit ainsi les valeurs et les idéaux de la société ou d'un groupe. Il s'agit d'une règle de conduite qui se réfère aux manières d'agir et notamment à ce qu'un individu peut ou ne peut pas faire (Demeulenaere, 2003).

D'une part, les normes sociales peuvent être explicites, c'est-à-dire qu'elles sont formellement énoncées et ne laissent pas de place à l'interprétation ou à l'ambiguïté.

D'autre part, les normes sociales peuvent être implicites, elles ne sont pas formellement énoncées mais peuvent être déduite de la situation.

Terrillon (2002) rapporte que, dans le cadre de l'encadrement et du suivi de l'apprentissage en famille, plusieurs types de normes sociales se confrontent. Les parents-éducateurs semblent adhérer aux normes sociales juridiques, soit les lois et les règlements en vigueur, pour justifier leur pratique lors des évaluations par les autorités scolaires. Tandis que les intervenants scolaires effectuent ces évaluations en se basant sur des normes sociales issues de la forme scolaire⁸, donc des normes sociales institutionnelles.

De ce fait, la norme sociale juridique québécoise concernant l'apprentissage en famille fait référence à la Loi sur l'instruction publique :

Article 15. Est dispensé de l'obligation de fréquenter une école l'enfant qui:
[...]
4°. reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école. (L.R.Q., ch. I-13.3)

Tandis que la norme sociale institutionnelle ferait référence aux trois volets de la mission de l'école québécoise :

Article 36. Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves [...]. (L.R.Q., ch. I-13.3)

Ces différentes normes seront reprises dans le chapitre de discussion.

Après avoir explicité la théorie de la gouvernance réflexive, en quoi celle-ci peut être adaptée au mouvement d'apprentissage en famille, puis présenté les éléments

⁸ Le concept de « forme scolaire » a été défini à la section 1.1.1 du premier chapitre.

constitutifs de l'action collective et des normes sociales, la section suivante propose d'examiner l'état de la question par une recension d'écrits empiriques sur l'encadrement et le suivi de l'apprentissage en famille dans le monde. Par la suite, l'objet d'étude, le groupe de soutien, sera défini et quelques données empiriques complémentaires permettront de délimiter le questionnement spécifique de cette étude.

2.2. LES ECRITS EMPIRIQUES

Les sections suivantes présentent une recension des publications scientifiques traitant des outils, actuels ou passés, d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille dans le monde. Deux types de classement de ces outils ressortent de cette analyse des écrits : ceux qui se réfèrent au niveau d'intervention de l'État envers le mouvement d'apprentissage en famille et ceux qui se rapportent davantage à la philosophie justifiant l'intervention de l'État envers les parents-éducateurs. Par la suite, les possibilités d'inclusion d'un tiers dans la gouvernance sont explorées, plus spécifiquement, l'inclusion du groupe de soutien, qui constitue l'objet d'étude de ce mémoire.

2.2.1. L'encadrement et le suivi dans le monde

2.2.1.1. Les niveaux d'intervention

Selon la législation mise en place dans le pays, l'état ou la province, les autorités compétentes sont susceptibles d'intervenir plus ou moins dans la pratique des parents-éducateurs. Nombreux sont les auteurs qui analysent alors ces législations selon le niveau d'intervention de l'État envers les parents-éducateurs (Blok et Karsten, 2011; Holley, 2012; Home School Legal Defense Association, s. d.-b).

La Home School Legal Defense Association, qui défend les droits des parents éduquant leur(s) enfant(s) en famille, propose une classification des systèmes législatifs des états

américains selon quatre niveaux d'intervention : 1- aucune intervention, 2- une intervention minimale, 3- une intervention modérée et 4- une intervention élevée l'État (Home School Legal Defense Association, s. d.-b). Chaque niveau est défini selon les moyens d'intervention et de contrôle dont dispose :

States requiring no notice allow parents to homeschool without any involvement by the state. [...] States with low regulation require only notice from parents intending to homeschool children.[...] States with moderate regulation require parents to notify the state of homeschooling and turn in standardized test scores for homeschooled children, and/or require professional evaluation of students. [...] States with high regulation require notice, test scores, and/or professional evaluation, plus an additional requirement such as curriculum approval, teacher qualifications, or home visits by state officials.⁹ (Holley, 2012, p.4 et 5).

Les moyens d'intervention utilisés sont variables, allant d'un simple avis d'intention jusqu'à la vérification des apprentissages de l'enfant, des compétences de l'enseignant ou de l'environnement dans lequel évolue l'enfant (visite du domicile), ainsi que la possibilité de diverses évaluations effectuées par des professionnels de l'enseignement (Basham et al., 2007; Holley, 2012).

Blok et Karsten (2011) analysent les politiques d'encadrement et de suivi des pays européens selon une classification semblable (réglementation élevée, modérée puis faible) :

High regulation requires parents to inform authorities about their wish to start home education (a sort of entry requirement), has requirements concerning the curriculum, conducts home visits, sets standardized tests,

⁹ Les états ne requérant aucun avis d'intention permettent l'apprentissage en famille sans que l'état n'intervienne. [...] Les états avec une faible réglementation exigent seulement des parents d'être informés de leur intention d'instruire en famille leurs enfants. [...] Les états avec une réglementation modérée exigent des parents d'être informés de l'avancement des apprentissages, qu'ils remettent les notes de leurs enfants aux tests standardisés pour les enfants instruits en famille et/ou exigent une évaluation professionnelle des élèves. [...] Les états avec une réglementation élevée exigent un avis d'intention, les résultats d'examen, et/ou une évaluation professionnelle, en plus d'autres exigences l'approbation du programme, les qualifications de l'enseignant, ou des visites à la maison par un fonctionnaire. [Traduction libre]

and requires that home schooling parents be certified teachers (often used to discourage home education). Moderate regulation requires parents to send notification and asks for some sort of progress report (test scores or external evaluation). Low regulation does not require parents to have contact with the State.¹⁰ (Blok et Karsten, p.139).

Ce système de classification permet d'analyser de façon universelle l'ensemble des situations d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille dans le monde. Cependant, il n'apporte pas d'information sur les raisons qui ont conduit à mettre en place un tel système. C'est ce dernier aspect que va développer la section suivante au sujet de la philosophie de l'intervention.

2.2.1.2. La philosophie de l'intervention

Expliquer la philosophie associée à l'intervention de l'État envers le mouvement d'apprentissage en famille consiste à donner des informations sur les raisons, les objectifs poursuivis, les volontés politiques ou la posture de l'État justifiant le choix du type d'intervention. En voici quelques-unes.

Kunzman et Gaither (2013) proposent une revue de littérature sur divers aspects de l'apprentissage en famille (aspect légal, socialisation, programmes éducatifs, relations avec les écoles, réussite scolaire). Leur analyse des fondements de l'aspect légal de la situation est la suivante :

Some legal scholars, either homeschooling advocates themselves or libertarian-leaning, advocate for reduced regulation or no regulation at all [...]. Others, often motivated by concerns about child welfare, gender equity, or ideological balkanization, argue for some sort of regulation.

¹⁰ Les réglementations élevées exigent des parents qu'ils informent les autorités de leur souhait de commencer l'apprentissage en famille (comme une exigence de départ), elles ont aussi des exigences au sujet des curriculums, conduisent des visites au domicile, mettent en place des tests standardisés, et exigent des parents-éducateurs des diplômes d'enseignants (souvent afin de les décourager). Les réglementations modérées exigent des parents un avis d'intention et demandent des rapports de progression (résultats de test ou évaluation externe). Les faibles réglementations n'exigent pas des parents qu'ils aient un contact avec l'Etat. [Traduction libre]

Some regulation advocates argue for a more maximalist climate, including such components as annual testing, competence tests for parent educators, and curricular checks like portfolio assessment or subject mastery tests [...]. Others, seeking a middle ground that respects parent and state interests, advocate for a more minimalist regulatory climate limited to registration with the state and competency tests in basic literacy and numeracy.¹¹ (Kunzman et Gaither, p.26).

À partir d'une classification semblable à celle de la HSLDA, les auteurs avancent ainsi les raisons qui motivent le choix d'un des différents niveaux d'intervention. L'absence d'intervention et une intervention minimale sont justifiées par des motivations libérales, dans l'objectif de respecter le droit des parents à éduquer leur enfant, c'est-à-dire que l'État reconnaît aux parents-éducateurs l'entière responsabilité de l'éducation de leurs enfants instruits à domicile. Une intervention modérée vise à équilibrer le droit des parents d'éduquer leur enfant et la volonté de l'État de protéger cet enfant. Une intervention maximale vise à garantir la protection du droit des enfants à l'éducation en imposant aux parents un contrôle élevé de leurs pratiques éducatives. D'autres motivations telles que l'équité entre les genres ou la protection de l'enfant contre l'isolement idéologique font également partie des philosophies possibles.

Enfin, d'autres auteurs ne se réfèrent pas à un classement par niveau d'intervention mais explicitent les situations d'encadrement en fonction de la posture que se donnent l'État ou les autorités compétentes vis-à-vis des parents-éducateurs. C'est le cas d'Allan et Jackson (2010), au sujet de la situation australienne où, comme au Canada et aux États-Unis, chaque État a le mandat de l'éducation et a donc pour responsabilité l'encadrement et le suivi du mouvement d'apprentissage en famille. Certains États se

¹¹ Certains chercheurs juristes, partisans de l'apprentissage en famille ou libéraux, recommandent une régulation réduite ou aucune régulation du tout. D'autres, souvent préoccupés par le bien-être de l'enfant, l'équité des genres ou l'isolation idéologique, soutiennent une certaine forme de régulation. Certains d'entre eux argumentent pour une régulation maximale, composée de tests annuels, des tests de compétence pour les parents-éducateurs, et de contrôles des programmes tels que l'évaluation de portfolio ou tests de maîtrise de contenu. D'autres, cherchant un juste milieu respectant les intérêts des parents et de l'état, conseillent une régulation plus faible limitée à l'inscription de l'enfant auprès des autorités et à des tests de base en lecture et calcul. [Traduction libre]

placent dans « a policing role » et d'autres dans « an oversight role¹² » (Allan et Jackson, 2010, p. 70) . Pourtant, les moyens utilisés pour l'encadrement et le suivi des pratiques peuvent être semblables, mais c'est leur utilisation par les autorités scolaires qui est différente. Ils sont, entre autres, l'inspection annuelle du portfolio de l'enfant, une entrevue avec les parents, le professeur et l'enfant, l'inspection des installations et des ressources, l'évaluation annuelle du programme éducatif ou encore des rapports au sujet des progrès de l'enfant et de la qualité de l'instruction reçue. Par exemple, dans l'État de Victoria, qui se place en posture de supervision, la visite du domicile est pratiquée, mais conditionnelle à l'approbation parentale tandis que dans le Territoire du Nord, qui est à l'inverse en posture de contrôle, c'est une visite obligatoire.

Un autre exemple est celui de la République tchèque où des formes d'éducation autres que la forme scolaire ne sont apparues qu'à la suite de la dissolution de l'URSS. L'apprentissage en famille est devenu légal en 1998-1999 et il y a eu une phase d'expérimentation avant la mise en place d'une législation unique (Kostelecka, 2012). Lors de cette phase d'expérimentation, le moyen utilisé pour encadrer la pratique des parents-éducateurs était d'associer chaque famille à une école. Ces écoles ont alors fait le choix de l'une de deux postures, la première étant de faire preuve de soutien envers les familles :

One of the two denominational schools adopted an approach in which parents would have the main responsibility for the home education of their children. As a consequence, the school tended to interfere with home education in families less than that of the other participating schools. This school considered itself primarily to be a place where parents doing home education can get help and advice and where the educational outcomes of home education are to be evaluated. The school offered consultations with experienced teachers and participation in activities organized by school. The cooperation between the school and the parents during the school year was based exclusively on a voluntary basis.¹³ (Kostelecka, 2010, p.37)

¹² Un rôle de contrôle / un rôle de surveillance. [Traduction libre]

¹³ L'une des deux écoles nommées adopta une approche selon laquelle les parents auraient l'entière responsabilité de l'instruction à domicile de leurs enfants. En conséquence, cette école tendait à interférer le moins possible avec l'instruction à domicile donnée dans les familles par rapport aux autres écoles

La deuxième étant de contrôler l'éducation reçue par les enfants :

They [the school] wanted experienced teachers to guide parents doing home education to assure that children would be provided with a good education. The schools required the obligatory participation of families in regular consultations, pushed parents to keep detailed records about the course of education at home, and required regular evaluation of educational outcomes by testing in schools. The relatively tight control of schools over parents choosing home education were motivated by an idea that it is necessary to ensure the early diagnostics of possible problems and, thus, prevent any possible didactic mistakes made by parents.¹⁴ (Kostelecka, 2010, p.38)

Cette dernière étude ajoute à notre analyse la notion de soutien des parents-éducateurs dans leur démarche d'apprentissage en famille. C'est-à-dire que les autorités reconnaissent l'importance du rôle du parent-éducateur dans l'apprentissage de l'enfant.

Cependant, un manque de précision est constaté dans ces classifications selon le niveau ou la philosophie de l'intervention. En effet, un même moyen d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille (inscription, contrôle des compétences des parents, tests scolaires, etc.) peut être utilisé avec des intentions différentes. En voici quelques exemples: le fait d'obliger le parent à détenir un diplôme d'enseignant pour pouvoir

participantes. Celle-ci se considérait principalement comme un endroit où les parents-éducateurs pouvaient recevoir de l'aide et des conseils et où les résultats d'une instruction à domicile étaient évalués. L'école offrait des consultations avec des professeurs expérimentés et une participation aux activités scolaires. La coopération entre l'école et les parents pendant l'année scolaire était basée exclusivement sur la base du volontariat. [Traduction libre]

¹⁴ Ils [l'école] voulaient des professeurs expérimentés pour guider les parents-éducateurs afin d'assurer aux enfants une bonne instruction. Les écoles exigeaient des entrevues régulières avec les familles, poussaient les parents à conserver des rapports détaillés des cours à la maison, et exigeaient des évaluations régulières des apprentissages dans les écoles. Le contrôle sévère des parents-éducateurs était motivé par l'idée qu'il est nécessaire d'assurer un diagnostic précoce d'éventuels problèmes et ainsi, prévenir les possibles erreurs didactiques des parents. [Traduction libre]

instruire son enfant peut être un outil choisi par l'État afin de dissuader les familles de pratiquer l'apprentissage en famille (Blok et Karsten, 2011) ou pour prévenir au plus tôt d'éventuelles erreurs didactiques des parents-éducateurs (Blok et Karsten, 2011; Kostelecka, 2010). De même, offrir aux enfants instruits en famille la possibilité de participer à certaines activités scolaires ou même une fréquentation scolaire à temps partiel peut avoir plusieurs objectifs, comme de valoriser le partage des compétences entre les parents et des professionnels de l'éducation (Milke, 2010), ou bien de mieux contrôler la pratique des parents-éducateurs (Kunzman et Gaither, 2013). Aussi, l'évaluation du portfolio de l'enfant peut servir à l'évaluation des apprentissages de l'enfant ou à l'évaluation de l'enseignement et du programme dispensé. De plus, dans le cas où celui-ci ne rencontrerait pas les critères d'évaluation, les autorités scolaires pourraient soit faire part de leurs commentaires aux parents-éducateurs, en proposant des pistes de solution (points à améliorer, suggestions, évaluation formative...), soit simplement informer les parents-éducateurs de l'échec de l'enfant, sans davantage d'implication. Ainsi, certaines politiques peuvent être mises en place sans que l'intention de l'État ne soit explicite pour les familles ou bien que l'effet obtenu sur les pratiques éducatives ne soit pas celui qui était visé.

Enfin, ces classifications ne tiennent compte que de deux acteurs : l'État et les parents-éducateurs. Cela appelle à une vision plus large et à une classification dans un cadre plus englobant qui permettrait d'appréhender les situations de manière plus conforme à la réalité. La section suivante développe un modèle d'analyse des pratiques d'encadrement et de suivi selon les différentes formes d'interaction entre les autorités scolaires, les parents et les éventuels autres acteurs.

2.2.2. Un modèle d'analyse des interactions entre les acteurs

En réponse aux manques cités à la section précédente et afin de créer une nouvelle compréhension de la situation, une recension et une analyse de diverses situations

actuelles de gouvernance de l'apprentissage en famille décrites dans la littérature scientifique ont été effectuées afin d'en créer un modèle d'analyse¹⁵.

Pour disposer de données pertinentes, la recension d'écrits a ciblé des articles francophones et anglophones publiés depuis 2010, portant sur une grande diversité de pays, décrivant les processus de mise en place des pratiques d'encadrement et de suivi et expliquant les raisons qui ont conduit un État à choisir une pratique plutôt qu'une autre, et pas seulement des analyses juridiques. Quelques articles qui portaient sur un pays n'apparaissant pas dans des articles plus récents ou présentant une situation unique (l'exemple de la Caroline du Sud) ont également été rajouté au corpus. Des informations sur les pays suivants ont été obtenues : l'Afrique du sud, l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, la Bulgarie, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, l'Irlande, l'Israël, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède.

De chaque situation étudiée, les différents « outils » d'encadrement et de suivi utilisés par les autorités scolaires, soit les mesures concrètes mises en place, ont été extraits. Par exemple, il peut s'agir de l'obligation d'inscription auprès de l'autorité scolaire compétente, de l'évaluation d'un portfolio des apprentissages de l'enfant ou encore de l'ouverture des activités parascolaires aux enfants apprenant en famille. Au total, une liste de 38 outils, autrement dit, des moyens légaux, pédagogiques, sociaux ou administratifs utilisés dans la gouvernance de l'apprentissage en famille a été élaborée. Une réflexion a ensuite été effectuée concernant chaque outil afin de déterminer l'importance donnée à l'autorité parentale, à l'autorité scolaire ou à des tiers lors de leur utilisation. Ainsi, certains outils s'utilisent à la discrétion ou à l'initiative des

¹⁵ Cette modélisation a été réalisée en collaboration avec Christine Brabant, ma directrice de recherche. Elle est publiée au chapitre 8 de son livre : « L'école à la maison au Québec ».

parents-éducateurs (comme la création et le partage d'un portfolio ou l'inscription à des activités extra-scolaires) laissant, ou non, une place aux autorités scolaires. D'autres outils traduisent des demandes formelles des autorités scolaires (comme la nécessité de justifier des motivations parentales ou l'obligation de se présenter aux épreuves scolaires officielles) et ôtent la possibilité de choix pour les parents-éducateurs. Enfin, certains outils peuvent être utilisés différemment : par exemple, des épreuves scolaires officielles peuvent être obligatoires ou elles peuvent être fournies et administrées par les parents-éducateurs.

Chacun de ces outils a été positionné sur un schéma présentant sur deux axes l'autorité parentale et l'autorité scolaire. Ces deux types d'autorité ne sont pas opposés comme sur un continuum, mais représentés par deux axes perpendiculaires afin de pouvoir illustrer les différentes interactions. Cette configuration a également permis de faire ressortir d'autres pouvoirs décisionnels mentionnés dans la littérature. Il est alors apparu que les outils identifiés se regroupaient en 6 zones en fonction du degré d'importance du pouvoir décisionnel accordé aux parents-éducateurs, aux autorités scolaires ou à d'autres acteurs (Figure 1).

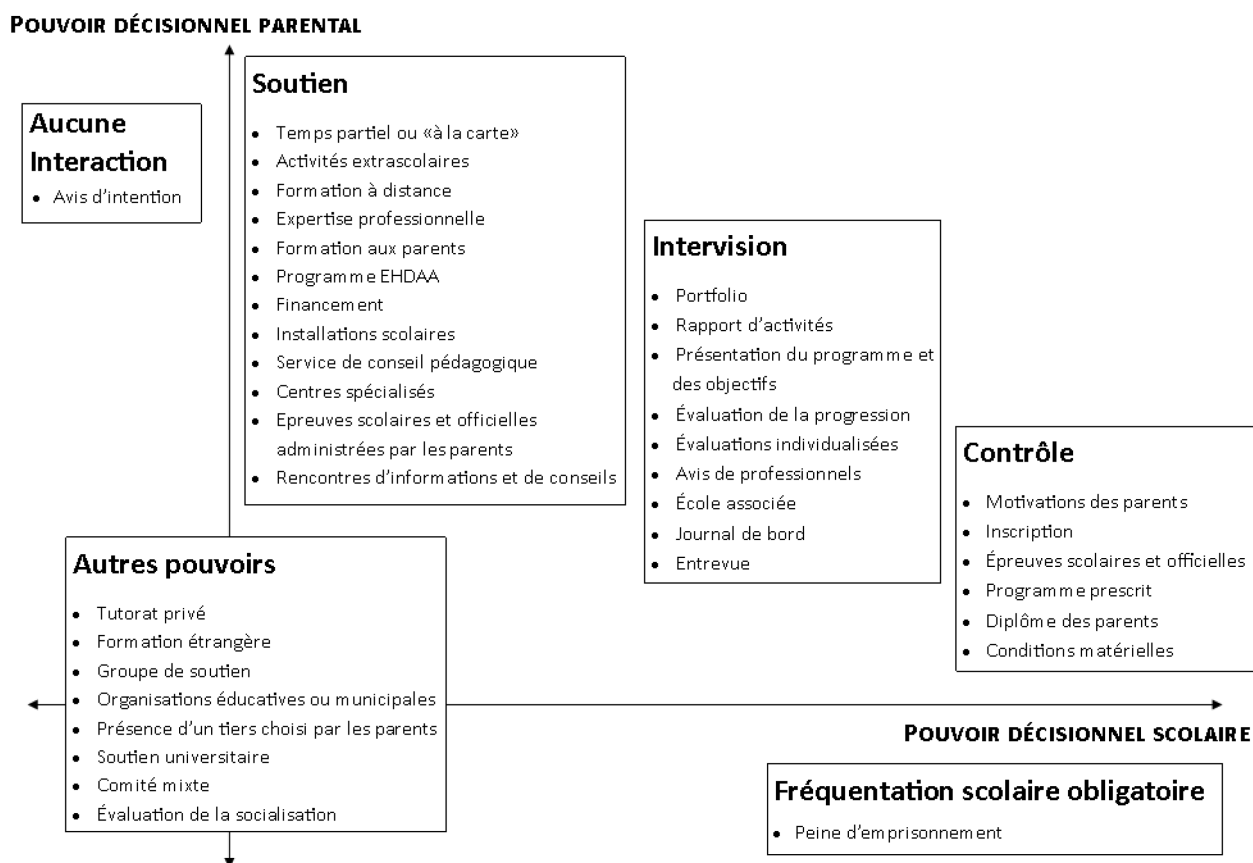


Figure 1: Les types d'interaction selon les outils d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille

Deux de ces groupements d'outils constituent des situations extrêmes : les situations de **fréquentation scolaire obligatoire** où l'encadrement législatif de l'État interdit formellement la pratique de l'apprentissage en famille, sous risque, entre autre, d'une peine d'emprisonnement. Le second est celui où **aucune interaction** n'est obligatoire entre les autorités scolaires et les parents-éducateurs, même si ces derniers peuvent tout de même les aviser de leur intention de scolariser leurs enfants à la maison. Ceci peut correspondre à des situations où les familles sont inconnues des autorités scolaires ou encore à des pays où la pratique de l'apprentissage en famille est acceptée mais sans obligation envers les autorités scolaires, ni d'offre de services aux familles.

Les trois groupes suivants sont les plus courants, car ils correspondent à des situations où l'on observe une combinaison des pouvoirs décisionnels scolaire et parental sur l'éducation de l'enfant. Lorsque le pouvoir décisionnel des autorités scolaires prédomine sur celui des parents-éducateurs, cette situation a été nommée « de **contrôle** », où la pratique de l'apprentissage en famille est autorisée mais à certaines conditions seulement et sans que les autorités scolaires n'offrent aucune forme de soutien pédagogique aux familles. Les outils associés peuvent être par exemple :

- l'évaluation des motivations du choix éducatif des parents, donnant lieu à l'acceptation ou au refus de la demande d'exemption de fréquentation scolaire ;
- l'obligation d'inscription auprès de l'autorité scolaire compétente ;
- l'obligation pour les enfants de se présenter aux épreuves scolaires officielles ;
- l'obligation pour les parents-éducateurs de suivre le programme imposé ;
- l'obligation pour les parents-éducateurs de démontrer un certain niveau d'étude ou d'être titulaires d'un diplôme ;
- la vérification des conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'apprentissage de l'enfant. (Brabant, 2013, p. 175)

Lorsque le pouvoir décisionnel est également partagé entre les autorités scolaires et les parents-éducateurs, c'est une situation « d'**intervision** », où le dialogue entre les parties a son importance. Le terme « **intervision** » souligne cette approche de partage de pouvoir entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires, où leurs regards sur l'enfant se complètent l'un l'autre et interagissent dans une relation de collaboration école-famille. Il n'y a pas de supériorité de l'un par rapport à l'autre. Cette approche est celle d'une contrainte modérée pour les parents-éducateurs, qui acceptent une forme d'évaluation individualisée de l'apprentissage de leurs enfants, tandis que les autorités scolaires, pour leur part, reconnaissent l'implication des parents-éducateurs, leurs compétences et leur offrent différents services de soutien pédagogique. Les outils utilisés peuvent être, entre autres :

- le suivi et l'évaluation d'un portfolio des apprentissages de l'enfant et de leur processus d'acquisition ;
- la prise en compte de rapports d'activités des journées de l'enfant ;
- la présentation par le parent-éducateur de son programme et des objectifs pédagogiques qu'il a établis ;
- l'évaluation d'une progression des apprentissages en cours d'année ;
- l'individualisation des évaluations des apprentissages (portfolio, exposés, travaux présentés par le parent-éducateur) ;
- la prise en compte de l'avis de professionnels (psychologue, orthopédagogue, etc.) ;
- la tenue d'un journal de bord relatant les activités effectuées en famille ;
- la tenue d'une entrevue avec l'enfant ou les parents pour l'évaluation de la progression des apprentissages. (Brabant, 2013, p. 176-177)

Enfin, lorsque le pouvoir décisionnel des parents-éducateurs prédomine sur celui des autorités scolaires, il s'agit alors d'une situation de « **soutien** » des parents-éducateurs dans leur pratique de l'apprentissage en famille. Cette approche d'incitation plutôt que de contrainte permet aux parents-éducateurs d'avoir la possibilité de bénéficier d'un certain nombre de services de soutien pédagogique et les autorités scolaires n'ont aucun pouvoir coercitif concernant les apprentissages de l'enfant. Les outils utilisés peuvent alors être les suivants :

- la possibilité d'une fréquentation scolaire à temps partiel ou « à la carte » (uniquement à certains cours) ;
- l'ouverture des activités parascolaires aux enfants éduqués en famille ;
- les services de formation à distance ;
- l'accès à des professionnels de l'éducation : orthopédagogue, conseiller en orientation, etc. ;
- la mise en place de formations pédagogiques pour les parents-éducateurs ;
- l'accès à des programmes spéciaux pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (programme EHDAA) ;
- l'attribution d'un financement pour chaque enfant éduqué en famille, remis soit à l'école qui le suit, soit aux parents, sous forme de subvention, de carte d'achat de matériel scolaire ou de crédit d'impôt ;
- l'accès aux installations scolaires (laboratoire, bibliothèque, gymnase) pour les enfants qui apprennent en famille ;

- l'accès à un service de conseil pédagogique (élaboration du programme et des objectifs, difficultés rencontrées, etc.) ;
- la mise en place de centres spécialisés pour l'apprentissage en famille (bibliothèques spécialisées, local d'activité, soutien aux parents, etc.) ;
- la possibilité d'administration des épreuves scolaires aux enfants par leurs parents. (Brabant, 2013, p. 177-178)

Le dernier groupement d'outils est celui de l'implication d'un **tiers** susceptible de se positionner comme un intermédiaire entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires ou bien d'agir comme une tierce partie exerçant elle-même le rôle d'encadrement de la pratique de l'apprentissage en famille. L'intérêt de ce tiers est que son autorité semble être plus facilement admise par les deux autres parties. Cet « autre pouvoir » peut être :

- un service de tutorat privé ;
- l'appartenance à un groupe de soutien ;
- l'adhésion à une formation étrangère ou à distance ;
- la participation à des organisations éducatives (telles que les scouts et les clubs de jeunes scientifiques) ou municipales (activités de loisirs) ;
- le soutien universitaire pour l'évolution des connaissances, des acteurs et des politiques ;
- la mise en place d'un comité mixte (intervenants scolaires, parents-éducateurs d'expérience et personnes extérieures) participant au suivi des familles et au traitement des situations limites ;
- l'embauche par les autorités scolaires de services professionnels spécialisés pour l'évaluation de l'apprentissage en famille ou le soutien des parents-éducateurs ;
- un autre tiers choisi par les parents-éducateurs et ayant une fonction dans l'apprentissage de l'enfant ;
- l'attestation de la socialisation de l'enfant par un professionnel ou un organisme compétent, extérieur à l'école. (Brabant, 2013, p. 179)

Cette dernière approche semble présenter un intérêt novateur et s'inscrire dans une perspective de gouvernance, c'est pourquoi ses caractéristiques sont développées à la section suivante.

2.2.3. La gouvernance à l'aide d'un tiers

Bien que peu documentés, il est pourtant possible de trouver quelques-uns des avantages et des inconvénients associés à cette approche de gouvernance à l'aide d'un tiers. Selon Brabant (2013), l'utilisation de ce moyen serait plus démocratique que les autres formes d'approches précédentes car les compétences en éducation et la participation des différentes parties sont alors prises en compte (les parents-éducateurs, les autorités scolaires et les tiers). Pour les autorités scolaires, les avantages pourraient être une diminution de leur charge de travail ainsi qu'un certain allègement financier. D'ailleurs, la Loi sur l'instruction publique du Québec prévoit cette possibilité de délégation en précisant que l'évaluation de l'éducation dispensée à la maison doit être faite par la commission scolaire « ou à sa demande » (L.R.Q., ch. I-13.3), ce qui permet l'intervention d'un tiers. De leur côté, certains parents-éducateurs seraient plus susceptibles d'accorder leur confiance à un tiers qu'aux autorités scolaires. Selon Tyler et Carper (2000), l'encadrement des pratiques par un tiers officiel et approuvé par les autorités scolaires permet aux parents-éducateurs et aux autorités scolaires de trouver une issue aux interactions de confrontation et de méfiance tout en déterminant des standards jugés acceptables par tous. Cela rejoint les conclusions d'une étude française de Terrillon (2002) qui explique qu'au-delà de la norme juridique (lois et règlements) qui dictent aux inspecteurs de l'Éducation Nationale leur façon d'agir, ces derniers ont tendance à suivre leurs propres normes, socialement construites et issues principalement de la forme scolaire (évaluations de type scolaires, programmes scolaires,...). Celles-ci ne correspondant pas forcément à la vision éducative des parents-éducateurs, la confrontation des deux peut être à l'origine de situations conflictuelles. L'intervention d'un tiers pourrait donc être une solution permettant aux deux parties de s'accorder entre elles sur des moyens d'encadrement et de suivi acceptables pour tous et de faire confiance au jugement du tiers dans son domaine de compétence.

Cependant, les inconvénients de cette approche pourraient être les suivants : les autorités scolaires auraient moins de contrôle sur les pratiques des parents-éducateurs et les apprentissages des enfants et cette approche nécessiterait la mise en place d'une politique et de structures plus adaptées à la pratique de l'apprentissage en famille.

2.2.3.1. Le cas de la Caroline du Sud

La situation actuelle

Le cas de la Caroline du Sud aux États-Unis montre l'importance du rôle que peut prendre un tiers dans la gouvernance de l'apprentissage en famille.

Dans cet État, le State Department of Education propose trois options aux parents-éducateurs : la première est de s'associer à une école de leur quartier et les deux suivantes sont de s'inscrire à un groupe de soutien, soit la South Carolina Association of Independent Home Schools (SCAIHS), le principal groupe de soutien de cet État, soit avec un autre groupe de soutien au choix, mais qui doit pouvoir justifier de plus de 50 membres et du respect des exigences légales concernant la pratique de l'apprentissage en famille (South Carolina Department of Education, s. d.). Tyler et Carper (2000) expliquent que cette approche permet de considérer chaque famille comme une école privée, s'associant entre elles, afin de mettre en commun leurs ressources et s'auto-superviser.

Ainsi, le principal groupe de soutien de cet État, la South Carolina Association of Independent Home Schools (SCAIHS), demande à ses membres de respecter les règles suivantes (South Carolina Association of Independent Home School, s. d.) :

- L'équivalent de 180 jours d'école par an sous la supervision d'un adulte pendant les heures scolaires « traditionnelles »

- L'enseignement de toutes les matières, à savoir la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, les études sociales, la composition écrite et la littérature en fonction de l'âge de l'enfant
- La participation aux activités du groupe telles que des tests annuels pour les enfants entre 3 et 11 ans
- L'élaboration d'un bulletin scolaire maison, de rapports d'activité et d'un portfolio des réalisations de l'enfant
- La transmission du programme pédagogique suivi par l'enfant et de rapports requis par l'association

Ces outils d'encadrement et de suivi de l'éducation à domicile des enfants ont ainsi été élaborés par l'association elle-même et non par le gouvernement. Ils ont force de loi dans cet État, dans le sens où ils remplacent d'éventuelles instructions légales et libèrent les parents de toute autre obligation ou interaction avec les pouvoirs publics.

L'historique

L'évolution de la SCAIHS du statut de simple regroupement de parents-éducateurs à celui d'un groupe de soutien ayant une position de tiers régulateur s'est produite en une dizaine d'années (Tyler et Carper, 2000). Elle a été composée de périodes de confrontation et de périodes plus paisibles de recherche de compromis entre les parents-éducateurs et le gouvernement. Tyler et Carper (2000) rapportent les différents changements survenus dans ces interactions entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires ainsi que les modalités de transformation des lois jusqu'à ce qu'une situation acceptable pour tous ait été trouvée.

C'est à la suite d'une forte augmentation du nombre d'enfants instruits en famille entre 1984 et 1988 que les parents-éducateurs ont commencé à s'organiser et à se rassembler. Après plusieurs échecs des tentatives de modification de la loi, qui, entre autres, obligeait les parents-éducateurs à détenir un diplôme pour pouvoir enseigner à leurs

enfants, la solution a été trouvée dans les tout derniers mots de la section de loi suivante :

All parents or guardians shall cause their children or wards to attend regularly a public or private school or kindergarten of this State which has been approved by the State Board of Education or a member school of the South Carolina Independent Schools' Association (SCISA) or some similar organization¹⁶. (South Carolina Code of Laws)

Les parents-éducateurs ont donc créé la South Carolina Association of Independent Home School (SCAIHS) et chaque famille membre s'est déclarée en tant qu'école privée afin de pouvoir enseigner à ses enfants selon ses propres règles. Cependant, les problématiques juridiques se sont poursuivies après que le procureur général ait jugé que l'association ne remplissait pas les exigences quant à l'obligation de scolarisation. Puis lorsque la section de la loi au sujet des obligations de diplomation pour les parents-éducateurs fut supprimée, les autres objections envers la SCAIHS se révélèrent assez faibles pour être oubliées. En 1992, la législation fut transformée afin que la pratique des parents-éducateurs puisse être encadrée par la SCAIHS au lieu que ce soit la responsabilité des conseils scolaires locaux, comme c'était le cas jusque-là. Cependant, le pouvoir législatif rajouta à la loi des amendements proches des règles de pratiques décrites à la section précédente. Vu que la SCAIHS les avait déjà intégrés dans ses lignes directrices, il n'y a pas eu de nouveau conflit.

Actuellement, la SCAIHS se place en position de soutien plutôt que de confrontation ou de contrôle envers les familles. Ainsi, selon les auteurs, les années d'interactions conflictuelles entre parents-éducateurs et gouvernement auront permis d'arriver à cette

¹⁶ Tous les parents ou tuteurs doivent faire en sorte que leurs enfants ou leurs pupilles fréquentent régulièrement à une école publique ou privée ou à une maternelle de cet Etat ayant été approuvée par le Conseil d'Etat sur l'Education ou par une école membre de la « South Carolina Independent Schools' Association (SCISA) » ou d'une organisation similaire. [Traduction libre]

« solution créative » où une organisation non-étatique « have been entrusted by the state with the task of responsibly governing [themselves]¹⁷ » (p.47)

Néanmoins, au contraire de la Caroline du Sud où la gouvernance est déjà normée par des règles écrites et reconnues par l'État, la situation des groupes de soutien québécois relève d'une réalité différente et surtout, méconnue. Afin de mieux connaître l'objet d'étude de ce mémoire, la section suivante présente les connaissances empiriques sur les groupes de soutien d'apprentissage en famille.

2.2.4. Le groupe de soutien

Les groupes de soutien sont des regroupements locaux et auto-organisés. Dans le cadre de l'apprentissage en famille, les familles se regroupent afin d'organiser des activités de socialisation pour les enfants et les parents-éducateurs, d'échanger des ressources et de construire une forme d'entraide à l'image des membres.

L'appartenance à un regroupement de familles est très fréquente chez les familles pratiquant l'apprentissage en famille. Dans une étude portant sur 1500 enfants américains instruits en famille, 85% d'entre eux faisaient partie d'un groupe de soutien ou avaient l'intention d'y adhérer (Lyman, 31 mai 2000). Sur les vingt et une études de cas de familles américaines pratiquant l'apprentissage en famille (Barfield, 2002), quinze familles étaient membres d'une forme de regroupement de familles.

Certains groupes font le choix de promouvoir des valeurs, telles que, par exemple, des valeurs démocratiques, éducatives et coopératives (Collectif d'Apprentissage en Famille de l'Estrie, s. d.). D'autres promeuvent une volonté de respecter les différentes philosophies éducatives de leurs parents-éducateurs membres (Instruction en famille -

¹⁷ Il a été confié par l'Etat à la SCAIHS la tâche de s'autogouverner de façon responsable. [Traduction libre]

Grand Montréal, s. d.) ainsi que la diversité de chacun concernant la religion, la langue, l'ethnie, la culture et le mode de vie (Groupe Ecole-Maison des Laurentides, s. d.; Groupe Ecole Maison Québec, s. d.). La plupart souligne aussi une volonté d'ouverture au dialogue, au partage et à l'entraide entre les membres (Instruction en famille - Grand Montréal, s. d.; Montreal Homelearners, s. d.).

Pour le Québec, l'étude de Brabant et al. (2004) auprès de 203 familles québécoises rapporte que seulement « vingt-trois familles ne se disent membres d'aucun groupe et trois n'ont pas répondu à cette question ». D'ailleurs, l'un des mandats de l'AQED est d'aider « les familles à obtenir un soutien local via des groupes de soutien dans leurs régions ». Celle-ci propose la liste d'une vingtaine de groupes de soutien aux familles (Association québécoise pour l'Education à Domicile, s. d.), de même que l'ACPEQ, qui recense une autre vingtaine de groupes de soutien québécois (Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec, 20 octobre 2016).

Concernant les avantages associés à l'adhésion à un regroupement de familles, Carren W. Joye (s. d.), auteure de plusieurs livres de type « *How To* » pour les parents-éducateurs, écrit sur son blog qu'appartenir à un tel groupe permet de créer des amitiés à la fois pour les enfants et les parents, apprend aux enfants la socialisation avec des personnes de tous âges et leur offre les possibilités de participer à des activités périscolaires. Les parents-éducateurs peuvent y partager leurs expériences d'apprentissage en famille, obtenir des rabais sur certains produits éducatifs, échanger des conseils, des services ou des objets et même trouver de l'aide pendant les périodes difficiles.

Safran (2009) a étudié les groupes de soutien en s'appuyant sur la théorie des communautés de pratique telle que développée par Wenger (1998, cité dans Safran, 2009). À l'aide de 34 entrevues auprès de participants anglais et américains, elle en a analysé trois formes : la *co-op*, le *timetable group* et le groupe non-structuré. Elle démontre que ceux-ci peuvent effectivement être considérés comme des communautés

de pratique puisqu'ils en partagent les trois caractéristiques suivantes : *a joint enterprise, a mutual engagement et a shared repertoire*¹⁸ (Safran, 2010). L'intégration des nouveaux membres est également caractéristique, puisqu'ils apprennent à devenir des parents-éducateurs en s'impliquant et en influençant simultanément la communauté de pratique : « communities of practice are collectively constructed and collectively maintained¹⁹ » (Safran, 2009, p. 20).

S'inspirant de l'étude de Safran, entre autres, Kunzman et Gaither (2013), dans leur revue de la littérature scientifique, classifient les regroupements de familles locaux selon leurs niveaux de formalisation :

Researchers studying these networks have categorized them along a continuum of increasing formality. Most informal are the “support groups” that meet in homes, on playgrounds, and/or online for mutual encouragement and information-swapping. Slightly more formal are “timetabled groups” that pool resources in a common space open to all members (Safran, 2009). Approaching institutional formality are “mom schools” where a homeschooling mother offers her instructional expertise to children of other families and, finally and most popularly, “co-op groups” that replicate traditional schooling in many ways. In co-ops homeschooling families typically meet together in a rented space to have their children take classes in groups taught by the parents or even occasionally by hired experts (Gaither, 2008a; Safran, 2009)²⁰. (Kunzman et Gaither, 2013, p. 15)

¹⁸ Un but commun, un engagement mutuel et un répertoire partagé. [Traduction libre]

¹⁹ Les communautés de pratiques sont construites collectivement et collectivement maintenues. [Traduction libre]

²⁰ Les chercheurs ayant étudié ces réseaux les ont catégorisés selon un continuum de formalisation croissante. Les plus informels sont les « groupes de soutien » qui se rencontrent aux domiciles, aux terrains de jeu, et/ou en ligne pour s'encourager mutuellement et échanger des informations. Un peu plus formels sont les « groupes-guides » qui mettent en commun leurs ressources dans un espace commun ouvert aux membres. Les groupes s'approchant d'un niveau de formalisation institutionnelle sont les « écoles de mamans » où une mère offre son expertise éducative aux des enfants d'autres familles, et enfin, les plus populaires, les « groupes coopératifs » qui, de plusieurs façons, reproduisent la scolarisation traditionnelle. Typiquement, les familles membres de groupes coopératifs se rencontrent dans un espace loué afin que leurs enfants suivent des cours en groupe sous l'enseignement des parents-éducateurs ou de façon occasionnelle par un expert engagé. [Traduction libre]

Le mouvement québécois d'apprentissage en famille étant plus jeune, il est probable que tous ces niveaux de formalisation ne pourront pas être retrouvés dans les regroupements. En effet, tous sont appelés « groupes de soutien » sans distinction. Néanmoins, ce continuum de formalisation fournit des balises pour le recrutement des groupes participants selon le niveau de formalisation atteint.

2.3. LES QUESTIONS SPECIFIQUES

La présentation du contexte international de l'apprentissage en famille puis de la situation spécifique québécoise ont conduit à élaborer la question générale : « quel système d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable pour le Québec ? » afin de proposer des pistes de solution pour améliorer les relations entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires.

Selon la théorie de la gouvernance réflexive, l'élaboration de normes sociales issues du contexte est un processus porteur. Ces normes pourraient être mieux adaptées à ce mouvement de type *grassroot* d'apprentissage en famille. Les écrits empiriques ont permis de souligner l'importance que prennent les regroupements de famille dans ce mouvement, notamment les groupes de soutien.

Brabant (2013) rapporte que, selon ses observations générales du mouvement d'apprentissage en famille québécois, les parents-éducateurs « ont recours, au moins occasionnellement, à des solutions élaborées collectivement, avec un groupe de soutien, par exemple » et qu'ils « apprennent des réussites et des difficultés des autres » (p. 149) grâce à des situations de dialogue et de partage d'expériences. Malgré un manque de données empiriques, elle suggère que les regroupements de parents-éducateurs semblent mener une action collective et réflexive. Cela pourrait indiquer une possibilité de prêter au groupe de soutien d'apprentissage en famille un rôle dans la production de normes sociales utiles à la gouvernance de l'apprentissage en famille.

Pour investiguer cette possibilité, cette étude cherche à répondre aux questions spécifiques suivantes :

- 1) Quelles sont les normes sociales établies dans deux groupes de soutien de l'apprentissage en famille au Québec ?**
- 2) Quels sont les processus de production normative associés ?**

TROISIEME CHAPITRE : LE CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique. La méthode sera tout d'abord exposée, soit l'étude de cas multiple dans une perspective qualitative. Les participants seront ensuite présentés : les deux groupes de soutien et les dix parents-éducateurs participants. Enfin, le processus de collecte de données documentaires et discursives ainsi que celui de l'analyse de contenu des données récoltées seront décrits.

3.1. LA METHODE

3.1.1. L'approche méthodologique

Au vu du peu de connaissances scientifiques sur le fonctionnement interne des groupes de soutien et de leur rôle dans une perspective de gouvernance, le point de départ de cette étude est un ensemble de constatations et de réflexions, présentées dans les chapitres précédents. L'étape suivante est la collecte de données empiriques à partir du milieu. Cette étude s'inscrit dans un processus allant du particulier au général selon **un raisonnement inductif** (Fortin, 2010). D'après Gauthier (2010), les recherches basées sur un raisonnement inductif prennent « racine dans les cas particuliers » (p. 28). Une étude approfondie de deux groupes de soutien est proposée.

Cette étude s'inscrit dans **une perspective qualitative** visant à développer notre compréhension du « sens de la réalité sociale » telle qu'elle est vécue, c'est-à-dire en faisant « ressortir la signification que le phénomène étudié revêt pour les personnes » (Fortin, 2010, p. 30). Ce phénomène est le rôle du groupe de soutien dans la gouvernance de l'apprentissage en famille. Plus spécifiquement, l'approche retenue est celle de **l'étude de cas**, qui consiste à étudier en profondeur l'un des aspects du

phénomène, la vie au sein du groupe de soutien, selon la perspective d'une entité, le groupe de soutien (Fortin, 2010). Roy (2010) ajoute que l'étude de cas a l'avantage de pouvoir apporter des connaissances préthéoriques, c'est-à-dire qu'elle peut « montrer l'influence de facteurs inattendus » (p. 211), de certaines relations de cause à effet et d'un ensemble d'éléments issus de la pratique, précédant l'élaboration d'une théorie. L'étude de cas consiste à mettre « l'accent sur une préoccupation, mais fait appel à plusieurs cas ou sites pour illustrer cette préoccupation » (Stake, 2005, cité dans Fortin, 2010, p. 279). Considérant que deux groupes de soutien participent à cette étude, cette approche d'étude de cas, illustrée par deux cas, semble la plus appropriée.

Cette étude peut également être qualifiée d'**exploratoire**, car les données portent sur un phénomène peu étudié, et **descriptive**, c'est-à-dire qu'elle vise à décrire et à catégoriser le phénomène observé, soit dans ce cas, la production de normes sociales au sein de groupes de soutien.

3.1.2. La posture de l'étudiante-chercheuse

Le choix de l'objet d'étude et des perspectives méthodologiques traduit le paradigme épistémologique subjectiviste, aussi appelé interprétatif, dans lequel s'inscrit l'étudiante-chercheuse. L'étude du comportement humain ne peut être associée aux notions objectivistes que l'on retrouve dans les sciences naturelles. C'est une conception du monde qui reconnaît la complexité de l'action humaine selon le temps et l'espace (Gauthier, 2010). Il s'agit d'étudier la réalité sociale en acceptant qu'elle soit « multiple et [construite] sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps » (Fortin, 2010, p.25).

3.2. LES PARTICIPANTS

3.2.1. La population théorique

Cette étude s'intéresse aux groupes de soutien et à leurs membres, les parents-éducateurs et les enfants instruits en famille. La population théorique est donc l'ensemble de ces familles du mouvement d'apprentissage en famille dans la province de Québec. Les autres provinces canadiennes ne sont pas incluses vu que les politiques d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille sont spécifiques à chacune d'elles. Cette population ne peut être considérée comme homogène. En effet, voici, de façon non exhaustive, quelques exemples des caractéristiques de diversité des familles : anglophones ou francophones, de toutes les régions du Québec, des confessions religieuses ou philosophiques différentes, ayant des pratiques différentes (structurée, classique, *unschooling*) (Brabant et al., 2004). A ceci, s'ajoute le fait qu'aucune forme de recensement ne permet actuellement d'avoir un regard global sur cette population.

Concernant les groupes de soutien québécois, vingt-et-un d'entre eux sont présents sur le site internet de l'AQED (Association québécoise pour l'Education à Domicile, s. d.) et l'ACPEQ a reporté en connaître également une vingtaine (Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec, 20 octobre 2016), de différentes tailles et répartis dans les différentes régions rurales et urbaines du Québec. Toutefois, rien n'indique qu'il n'en existe pas d'autres, peut-être plus informels, à travers le Québec.

Le cadre de référence (chapitre 2) a fourni des balises quant aux différents niveaux de formalisation des groupes de soutien du mouvement d'apprentissage en famille. Néanmoins, la situation québécoise ne permet pas une grande diversité de types de groupe de soutien tels que des groupes-guides, des écoles de mamans ou des groupes coopératifs. Alors, afin que le niveau de formalisation des groupes participants soit pertinent dans le cadre de cette étude, une liste d'éléments pouvant traduire un niveau de formalisation adéquat a été élaborée : actifs depuis au moins 5 ans, avec au minimum

10 familles membres, disposant d'un site internet pour partager des valeurs communes et se réunissant sur une base régulière. L'objectif était de rassembler des groupes avec un niveau de formalisation semblable mais pouvant avoir une structure, des valeurs ou un fonctionnement différent afin de diversifier les données collectées.

3.2.2. Le recrutement

Considérant les conditions de réalisation (temporelles, logistiques et pratiques) d'une étude de maîtrise et la volonté de faire une étude approfondie de chaque groupe participant, **deux groupes de soutien** ont été recrutés. Un troisième groupe répondant aux critères de recrutement avait été identifié ; il aurait été contacté en cas d'un refus de la part des deux autres mais cela n'a pas été nécessaire.

Le choix des groupes était conditionnel aux critères suivants :

- **Le jugement personnel de l'étudiante-chercheuse** : le souhait était de conduire cette étude avec des groupes ayant une structure organisée et procédurale²¹ (Kunzman et Gaither, 2013 ; Safran, 2009), c'est pourquoi une pré-analyse des sites internet et/ou des documents mis à disposition afin de vérifier qu'ils correspondent aux éléments élaborés à la section précédente a été effectuée.
- **L'accessibilité des groupes**, c'est-à-dire leur localisation géographique (Montréal et régions voisines) et la disponibilité de leurs membres pour participer à notre collecte de données.
- **Le volontariat** : ils devaient être volontaires et avoir un intérêt à participer à un projet de recherche scientifique visant à faire évoluer la gouvernance de l'apprentissage en famille.

La phase de recrutement a consisté à rechercher sur Internet les groupes qui correspondaient aux critères précédents. Afin de les contacter, l'étudiante-chercheuse

²¹ Les niveaux de formalisation ont été présentés à la section 2.2.4 du chapitre 2.

a profité de la confiance déjà établie par sa directrice de recherche avec certaines personnes-ressources du milieu, vu qu'il s'agit d'une population reconnue comme sensible et parfois réfractaire à être l'objet de recherches. La personne-ressource de l'un des groupes a été rencontrée lors du symposium annuel de l'AQED et la demande de participation a ensuite été soumise au conseil d'administration. À leur demande, un document complémentaire de description de la recherche leur a été fourni (Dumond, 2015). Pour l'autre groupe, la personne-ressource du groupe a été contactée par courriel²² afin de présenter l'étudiante-chercheuse et de leur transmettre le formulaire de consentement. Les membres ont demandé à rencontrer l'étudiante-chercheuse, accompagnée de sa directrice de recherche, avant d'accepter ou non de participer à la recherche.

Une fois la participation de chaque groupe acquise, des échanges de courriel ont eu lieu entre l'étudiante-chercheuse et les personnes-ressources afin de déterminer le lieu et le moment de l'entrevue de groupe.

3.2.3. Les groupes de soutien participants

Au terme de la phase de recrutement, deux groupes de soutien de régions différentes du Québec, répondant aux critères de sélection, ont accepté de participer à cette recherche.

Les deux groupes, A et B, sont enregistrés comme organismes à but non lucratif depuis environ 6 ans. Pour l'année précédente (2015-2016), le groupe A rassemblait une cinquantaine de familles, sans données plus précises sur le nombre d'enfants, et le groupe B, 35 familles, soit environ 70 enfants de 0 à 16 ans.

²² Voir une copie du courriel de prise de contact en annexe 3.

3.2.4. Les parents-éducateurs participants

Au sein des groupes de soutien recrutés, un certain nombre de parents a accepté de participer aux entrevues de groupe. Un formulaire d'information sur les participants²³ leur a été distribué avant le début de chaque entrevue, afin de pouvoir dresser un portrait sociodémographique des participants, celui-ci étant construit de façon à respecter l'anonymat.

Au total, une entrevue de groupe d'une heure et trente minutes a été effectuée pour chacun des deux groupes de soutien participants. Six participants étaient présents pour le groupe A et quatre pour le groupe B, soit neufs femmes et un homme, âgés de 25 à 54 ans avec un âge médian de 39 ans. Quatre d'entre eux avaient un niveau d'étude équivalent au baccalauréat, trois d'entre eux avaient complété des études collégiales et les autres avaient complété des études secondaires. Quatre n'exerçaient pas d'activité professionnelle rémunérée tandis que deux occupaient un emploi dans l'enseignement et les quatre derniers occupaient des emplois dans des domaines diverses ou n'ont pas précisé le type d'emploi occupé. Les revenus annuels bruts des familles variaient entre moins de 20 000 dollars à plus de 100 000 dollars par an, avec une moyenne avoisinant les 56 000 dollars par an.

Les participants ont entre un et six enfants, avec une moyenne de trois enfants par famille. Cela correspond à 26 enfants d'âge scolaire (les enfants de moins de 6 ans n'ont pas été comptabilisés puisque la fréquentation scolaire n'est pas obligatoire), dont 22 d'entre eux sont éduqués à la maison. Les enfants éduqués à la maison ont entre 6 et 16 ans, avec une moyenne d'âge de 10 ans. Cinq d'entre eux ont fréquenté l'école pendant une certaine période tandis que les dix-sept restants n'ont jamais fréquenté d'établissement scolaire.

²³ Voir le formulaire des données sociodémographique à l'annexe 5.

Les participants fréquentaient le groupe de soutien depuis, pour le minimum quelques semaines et pour le maximum onze ans, avec une moyenne autour de quatre ans et demi. Ils participent aux activités du groupe de plusieurs fois par semaine à une fois tous les deux mois, avec sept d'entre eux qui participent une fois par semaine. Cinq d'entre eux sont adhérents de l'AQED, six sont adhérents de la HSLDA et un est adhérent de l'ACPEQ ; un participant cumule l'ACED et l'ACPEQ et un autre cumule l'AQED et la HSLDA. Trois participants ont rapporté être également membres d'un autre groupe de soutien local. Concernant les relations avec les autorités scolaires, sept participants ont rapporté que les autorités scolaires étaient au courant de leur décision de faire l'école à la maison. Parmi ceux-ci, cinq d'entre eux avaient une entente ou étaient en discussion avec elles et deux n'avaient ni entente, ni conflit avec elles (aucune interaction). Les trois autres participants ont affirmé que les autorités scolaires n'étaient pas au courant de leur décision de faire l'école à la maison.

3.3. LA COLLECTE DES DONNEES

Dans le cadre d'une étude de cas multiple, multiplier les outils de collecte de donnée peut contribuer à une meilleure compréhension en profondeur du phénomène étudié. Les **entrevues de groupe** ont constitué notre principale méthode de collecte de données. Cependant, afin d'apporter du contraste à nos résultats, un **recueil des textes existants** a complété la collecte de données.

L'observation, participante ou non, aurait également pu être envisagée comme outil de collecte de données, mais cette méthode apparaît beaucoup plus chronophage et nécessitant plusieurs déplacements, c'est pourquoi, l'entrevue de groupe est la méthode qui a été privilégiée. Néanmoins, plusieurs questions étaient du type : « pouvez-vous me décrire, me raconter, etc. ».

3.3.1. L'entrevue de groupe

L'outil de collecte de données choisi est **l'entrevue de groupe**, aussi appelé « focus group ». C'est « une technique d'entrevue qui réunit de quatre à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2010, p. 391).

Comme il s'agit d'obtenir une description du vécu des parents-éducateurs au sein des groupes de soutien, c'est l'outil qui semble le plus adéquat pour cette étude. Il permet de « [faciliter] la compréhension du comportement et des attitudes d'un groupe cible » (Geoffrion, 2010, p. 392) en créant un environnement permissif et non-menaçant (Krueger et Casey, 2000). Selon Fortin (2010), c'est la présence des pairs qui rend l'expérience propice à l'émergence d'idées et d'opinions. Enfin, Ivanoff et Hultberg (2006) ajoutent qu'il s'agit de développer une compréhension collective des points de vue ou de l'expérience des participants, dans notre cas, l'expérience des parents-éducateurs au sein du groupe de soutien.

3.3.1.1. Les avantages

Par rapport à des entrevues individuelles, cette méthode de collecte de données donne accès à une plus grande variété d'opinions et de perceptions sur l'objet d'étude (Ivanoff et Hultberg, 2006). Comme d'autres méthodes qualitatives, il est possible d'élaborer un verbatim des discussions, ce qui accentue sa crédibilité aux yeux de la recherche (Grudens-Schuck, Allen et Larson, 2004). Selon Connaway (1996), c'est une méthode particulièrement adaptée pour l'exploration de nouveaux sujets de recherche, en particulier ceux qui sont basés sur la perspective des participants, car elle permet de faire ressortir leurs points de vue en profondeur. D'ailleurs, en plus du discours, d'autres types de données, telles que le langage non verbal, les intonations ou les silences, contribuent à l'approfondissement des résultats (Grudens-Schuck et al., 2004).

Concernant le déroulement de la discussion, Geoffrion (2010) rapporte qu'il s'agit d'une méthode de collecte de données qui a l'avantage de pouvoir être menée par un seul chercheur tout au long du processus. Il ajoute que c'est un outil flexible qui laisse la possibilité à l'animateur d'élargir, de réduire ou d'adapter le cadre et l'ordre de la discussion en fonction des diverses variables (caractéristiques du groupe, temps de parole, etc.). La formulation des questions sous une forme ouverte laisse à d'autres thèmes ou idées non prévues dans le guide d'entrevue la possibilité d'émerger. Enfin, l'utilisation de certaines techniques linguistiques par l'animateur (reformulation, nouveau questionnement, etc.) permet d'améliorer la compréhension du sujet par les participants et des réponses par le chercheur (Geoffrion, 2010).

3.3.1.2. Les limites

Cependant, quelques limites sont associées à cet outil de collecte de données. Dans la majorité des cas, les résultats sont non généralisables et non représentatifs de la population théorique (Grudens-Schuck et al., 2004). C'est le cas de cette étude puisqu'il s'agit d'un échantillonnage non-probabiliste et qu'il y a seulement deux groupes de soutien participants.

Concernant le déroulement de l'entrevue de groupe, Geoffrion (2010) rapporte qu'elle se situe dans un milieu artificiel et qu'il peut donc être biaisé par rapport à la réalité. La dynamique de groupe peut avoir des effets négatifs sur les discours et, par conséquent, sur les résultats, car elle peut entraîner le retrait de certains participants, les encourager à la conformité ou à censurer leurs réactions (Connaway, 1996). Enfin, plusieurs auteurs mettent en garde l'animateur sur le fait que son opinion personnelle peut influencer les réponses et l'attitude des participants (Geoffrion, 2010) et que la réussite de l'exercice est dépendante de son talent (Connaway, 1996; Grudens-Schuck et al., 2004).

3.3.1.3. L'organisation

Selon Geoffrion (2010), l'organisation de l'entrevue de groupe nécessite de clarifier les quatre thèmes suivants : « 1) le nombre de groupes, 2) la structure des groupes, 3) le lieu physique et 4) le guide de discussion » (p. 398).

- Le *nombre de groupes* fait référence à l'homogénéité ou à l'hétérogénéité de la population étudiée. Les sous-groupes ayant des critères semblables, par exemple, le même profil sociodémographique, le même âge, le même sexe, etc., devraient être associés afin de limiter les possibles effets négatifs dus à une différence de dynamique de groupe. Dans notre cas, le critère pris en compte est l'appartenance à l'un des deux groupes de soutien participants. Il n'y a pas eu de mixité entre les deux groupes et une entrevue de groupe a été organisée distinctement dans chaque groupe de soutien participant. Ainsi, au total de deux, ces discussions permettent de dresser des portraits différents de chacun des groupes de soutien investigués.
- La *structure des groupes* fait référence au nombre optimal de participants, mais les auteurs ne s'accordent pas tous sur ce nombre. Entre 6 et 12 participants semble cependant constituer un nombre adéquat (Connaway, 1996; Côté-Arsenault et Morrison-Beedy, 1999; Geoffrion, 2010; Grudens-Schuck et al., 2004; Ivanoff et Hultberg, 2006). Finalement, il y a eu 6 participants pour un groupe et 4 participants pour l'autre groupe.
- Le choix du *lieu physique* requiert plus d'attention lorsque la situation nécessite un observateur externe et/ou des conditions logistiques spécifiques (supports audiovisuels, salle isolée, etc.). Concrètement, pour les deux entrevues, les participants ont été placés autour d'une table afin qu'ils soient tous à la même hauteur (Geoffrion, 2010). Les entrevues se sont déroulées dans un lieu choisi par les participants : un espace municipal et une salle privée dans un musée.

Cela présentait l'avantage de maintenir les participants dans leur milieu et d'épargner des problématiques liées à la logistique (location d'une salle, coûts du transport, etc.). Aussi, vu que les participants sont des parents dont les enfants ne sont pas à l'école le jour, une activité était offerte aux enfants : espace de jeux sécurisé et libre sous la supervision d'un adulte, pour l'une des entrevues, et visite et activités dans le musée avec une animatrice, pour l'autre.

- Selon (Geoffrion, 2010), le *guide d'entrevue*²⁴ permet de déterminer un ordre provisoire et un résumé des principaux thèmes à aborder. Selon les recommandations de cet auteur, celui-ci a été divisé en trois parties : (1) une phase d'introduction qui vise à souhaiter la bienvenue aux participants et à expliquer le déroulement de la suite, (2) la phase de discussion qui commence avec un premier sujet plutôt simple pendant une dizaine de minutes afin de « réchauffer l'atmosphère » (p. 402) et (3) une phase de conclusion et de remerciement aux participants.

3.3.1.4. L'animation

Certains auteurs rappellent que la réussite d'une entrevue de groupe est dépendante de l'attitude de l'animateur (Connaway, 1996; Grudens-Schuck et al., 2004). Geoffrion (2010) rappelle que l'animateur doit démontrer une attention soutenue et un désir de comprendre. Par ailleurs, malgré sa position d'autorité, il doit rester neutre et faire preuve de souplesse et de subtilité. Les questions doivent être simples et posées de façon ouverte en évitant les questions accusatrices et en invitant au développement des propos.

Deux styles d'animation sont fréquemment observés (Geoffrion, 2010). Le style directif se traduit par l'intervention constante de l'animateur qui souhaite contrôler la

²⁴ Voir le guide d'entrevue à l'annexe 4.

discussion en posant un grand nombre de questions. L'intérêt est d'aborder toutes les questions importantes pour la recherche. Quant au style non-directif, l'animateur présente les sujets mais laisse une certaine latitude aux participants, tout en empêchant trop de déviation. L'intérêt est de porter attention aux thèmes importants pour les participants.

Pour cette recherche, il était important que les participants abordent les thèmes selon leur perspective. La discussion a été principalement animée selon un style non-directif tout en réservant une partie du temps à la fin pour vérifier que la plupart des thèmes voulus ont été abordés. Aussi, l'intégralité de la discussion a été enregistrée sur un support audio, afin de maintenir la concentration de l'étudiante-chercheuse sur l'animation du groupe et l'écoute des propos de participants au lieu de faire une transcription écrite simultanément.

3.3.2. Le recueil de documents écrits existants

Fortin (2010) rapporte que le recueil de textes comme ressource additionnelle peut permettre de mieux appréhender l'histoire et la culture du groupe étudié. Cet outil est donc tout indiqué pour cette recherche, notamment dans l'élaboration du portrait des groupes étudiés. Un ensemble de documents complémentaires portant sur les normes sociales des groupes de soutien a complété notre collecte de données. Il s'agit entre autres de documents issus des groupes eux-mêmes : les règles écrites du groupe, le site internet avec l'énoncé de fonctionnement, les valeurs prônées, etc.

Pour le groupe A, les documents suivants ont complété l'entrevue de groupe : des énoncés de valeurs, d'orientation et de mission et le procès-verbal de l'assemblée générale de 2015.

Pour le groupe B, les documents suivants ont complété l'entrevue de groupe : un énoncé des missions et des objectifs du groupe, une description des activités de l'année

en cours, les règlements de la participation aux activités, le rapport d'activités de l'année 2014-2015 et les règlements généraux datant de 2013.

3.4. L'ANALYSE DES DONNEES

3.4.1. L'analyse de contenu

D'un point de vue général, Fortin (2010) définit l'analyse qualitative comme un « processus qui consiste à organiser et interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des modèles de référence » (p. 459). Selon Crabtree et Miller (1992, dans Fortin, 2010), les stratégies d'analyse s'étendent sur un continuum allant de l'utilisation de catégories prédéterminées à des stratégies plus intuitives permettant l'émergence des catégories. La méthode de traitement des données la plus courante est celle de l'**analyse de contenu**. Selon Gauthier (2010), l'analyse de contenu est un terme généraliste qui fait référence à « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisés en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (p. 416). Concrètement, il s'agit de coder les données récoltées, c'est-à-dire d'attribuer à chaque segment de données, dont la taille et le type sont à déterminer, un symbole ou un mot-clé. Ceux-ci permettront par la suite de former un ensemble de catégories qu'il sera possible d'analyser « afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p.467).

Fortin (2010) attribue plusieurs éléments à l'analyse de contenu :

- Tout au long des processus de la collecte et de l'analyse, les données doivent être comparées entre elles et avec les informations issues de la recension d'écrits et du cadre. Ce processus de **comparaison constante** vise à caractériser les catégories et à dégager des tendances (Glaser et Strauss, 1967, cité dans Fortin, 2010).

- Le processus de codification est divisé en plusieurs étapes :
 - La **codification ouverte** (ou in vivo) consiste à « faire ressortir le plus grand nombre de concepts et de catégories possibles et d'en préciser les dimensions » (p. 473). À cette étape, les segments de données peuvent être aussi courts qu'un seul mot et faire référence à un code différent. Les codes sont ensuite regroupés en catégories, plus abstraites et moins nombreuses. Cette étape peut être répétée plusieurs fois afin d'atteindre un niveau de conceptualisation acceptable.
 - La **codification axiale** vise à « hausser le niveau de conceptuel des relations entre les catégories » (p. 473) de l'étape précédente. Pour cela, les caractéristiques de chacune sont examinées selon les questions suivantes : « quand », « où », « pourquoi », « comment » et « avec quelles conséquences ». Cette fois-ci encore, l'ensemble des données peut être réexaminé et comparé selon ces nouveaux résultats.
 - La **codification sélective** permet d'intégrer et de vérifier les « relations entre la catégorie principale et les autres catégories » (p. 473). Les catégories élaborées précédemment sont affinées et mises en relation avec les concepts principaux et de cette construction doit émerger une catégorie principale ou centrale.
- Selon Holloway et Todres (2006, cité dans Fortin, 2010), la **catégorie principale ou centrale**, émergeant des concepts principaux et des catégories des étapes précédentes, fait référence à « un processus psychosocial de base qui survient dans le temps et qui explique les changements de comportements des participants, leurs sentiments, [et] leurs pensées » (p. 474).

3.4.2. Le processus d'analyse

Une fois les entrevues de groupes effectuées, les enregistrements audio ont été intégralement retranscrits. Ces verbatim constituent des données de recherche brutes et

qualitatives. La suite de l'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner, en s'inspirant des étapes présentées à la section précédente. La suite de cette section présente les étapes du processus d'analyse de données effectué. Cependant, il importe de préciser que des retours en arrière ou des allers retours entre les étapes ont été nécessaires afin d'affiner l'interprétation. Aussi, les deux verbatim ont été analysés et comparés systématiquement car les données permettaient d'élaborer des catégories communes. Lorsqu'une différence notable entre les deux groupes participants est observable, elle est précisée dans le chapitre des résultats.

La première étape a été de « condenser » les données selon le processus de codification. Des codes sous la forme de mots-clés ont été attribués à la quasi-totalité des segments des verbatim selon un codage par thème. Ces segments étaient des mots ou des groupes de mots, dont les codes avaient une visée descriptive plutôt qu'interprétative. Cette étape initiale visait à organiser les données et à donner des balises pour l'émergence des catégories.

La deuxième étape a été l'élaboration des catégories. Plus abstraites que les thèmes, les catégories regroupent plusieurs codes et sont des entités « qui représente[nt] la signification des sujets semblables » (Fortin, 2010, p. 462). C'est le premier niveau d'interprétation. Les catégories, assez proches du guide d'entrevue, ont été construites en regroupant plusieurs codes portant sur différents aspects d'un thème semblable. Il s'agit également de vérifier l'unicité de chacune d'entre elles (pas de regroupement possible, de synonymes, etc.). Un tableau récapitulatif a été élaboré hors logiciel afin de préciser certaines catégories (les normes sociales implicites) et leurs différentes caractéristiques. Ce tableau constitue une nouvelle lecture des verbatim à partir des questions spécifiques.

En parallèle, un résumé des écrits recueillis a été effectué pour présenter le fonctionnement de chaque groupe participant. Des segments des données discursives ont été ajoutés à ce résumé afin de le compléter.

La quatrième et dernière étape consistait à repérer les relations entre le tableau récapitulatif, les résumés du fonctionnement de chaque groupe et les concepts présentés dans la problématique et dans le cadre de référence. Cette nouvelle interprétation permet de répondre aux questions spécifiques.

3.5. L'ETHIQUE DE LA RECHERCHE

Conduire une recherche qualitative en sciences humaines suppose qu'une attention soit portée à plusieurs considérations éthiques. Selon Fortin (2010), il s'agit tout d'abord de s'engager à **respecter la dignité humaine**. Pour cela, la collecte de données a été réalisée dans des conditions de respect et de bien-être des participants déterminées par le certificat d'éthique accordé pour cette étude par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal²⁵. Ensuite, l'engagement des participants était conditionnel à **leur consentement libre et éclairé**²⁶. Toutes les informations nécessaires à une bonne compréhension des objectifs et du déroulement de la recherche leur ont été fournies. Enfin, les données récoltées demeurent soumises à la **confidentialité de la recherche** et la participation de chacun des participants est **anonyme**, de même que leurs propos. Toutefois, leur groupe de soutien sera nommément identifié, ce qui peut faciliter, pour les personnes internes au milieu de l'apprentissage en famille québécois, l'identification de certains parents participants.

²⁵ Voir l'approbation du CPER à l'annexe 1.

²⁶ Voir le consentement écrit à l'annexe 2.

QUATRIEME CHAPITRE : LES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus par l'analyse des données recueillies. Le fonctionnement de chacun des groupes participants et les thèmes principaux de la vie du groupe sont tout d'abord présentés. Par la suite, l'interprétation des résultats conduit à présenter les normes sociales explicites et implicites des groupes de soutien ainsi que leur processus de construction, et ce, afin de répondre aux questions spécifiques : 1) quelles sont les normes sociales établies dans deux groupes de soutien de l'apprentissage en famille au Québec ? et 2) quels sont les processus de production normative associés ?

4.1. LE FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE SOUTIEN

Cette section présente le fonctionnement des groupes de soutien participants, c'est-à-dire la structure administrative, le processus d'adhésion des membres, les idéaux prônés et une description du fonctionnement au sein du groupe (activités sociales et autres). La majorité des données présentées dans cette section proviennent des documents recueillis. Quelques informations complémentaires ou de précision sont issues des entrevues de groupe, notamment en ce qui concerne les sections « la vie dans le collectif » et « la vie dans l'association ».

4.1.1. Le groupe A

4.1.1.1. La structure et l'adhésion

Le groupe A fonctionne avec un conseil d'administration comportant de 5 à 11 personnes élues. Ce conseil se rencontre tous les 2 mois environ et prend les décisions importantes au cours de l'année. Une fois par année, l'ensemble des membres se réunit

pour l'assemblée générale annuelle, afin de prendre connaissance du rapport d'activité de l'année précédente, d'élire les membres du conseil d'administration et de discuter et de voter les décisions importantes pour l'année suivante. Les tâches à effectuer (organisation d'activités, comptabilité, etc.) peuvent être prises en charge par un membre du conseil d'administration, par un membre régulier ou par un comité créé à cet effet.

Il n'y a pas de sélection des membres, l'adhésion est ouverte à tous et son coût est de 20\$ par famille. Les échanges entre membres et l'accès aux inscriptions pour les activités se font via un groupe Facebook secret, c'est-à-dire que l'accès à ce groupe s'effectue uniquement sur invitation et que les discussions sont privées et ne peuvent être vues que par les membres. L'accès à ce groupe secret est conditionnel au paiement de la cotisation, à la mise à jour des données personnelles auprès du groupe ; il faut également avoir participé à au moins une rencontre au préalable.

4.1.1.2. La vision, les valeurs et les orientations

Le groupe A présente sa vision concernant l'apprentissage en famille, l'adhésion à un regroupement de famille et son propre rôle. Celui-ci considère que l'apprentissage en famille est une richesse au niveau individuel, pour les enfants et leur famille, et au niveau collectif, par le regroupement de ces familles. Au niveau individuel, il s'agit de stimuler l'apprentissage des enfants et de l'inscrire dans une dimension locale, collective et citoyenne. Au niveau collectif, le groupe A soutient le développement de l'apprentissage en famille, notamment à l'aide de partenariat avec les autorités scolaires. Par conséquent, le groupe A s'est donné comme missions : le soutien des familles par l'organisation d'activités collectives, l'élaboration de ressources éducatives adaptées au contexte et l'établissement de liens avec les acteurs concernés (acteurs scolaires, communautaires et d'autres au besoin).

Des principes et des convictions, auxquels les membres doivent adhérer, se traduisent par des valeurs démocratiques (transparence, communication, attitude proactive et ouverture au dialogue), éducatives (épanouissement de chaque enfant, respect, responsabilité parentale, collective et sociale et ouverture à l'autre et sur le monde) et coopératives (participation, entraide et respect des différences).

Enfin, les orientations générales du groupe A concernent l'apprentissage en famille par l'organisation d'activités sociales et le partage de ressources éducatives. Les parents-éducateurs sont soutenus dans leur pratique par une offre de formation continue et des possibilités de partage d'expériences. La participation à la vie locale est également soulignée. Aussi, un réajustement des ressources éducatives disponibles lui apparaît nécessaire, notamment à l'aide d'une redistribution des ressources éducatives publiques existantes et l'attribution d'une forme de soutien aux solutions élaborées collectivement par ses membres. L'une des orientations se rapporte à l'évaluation des enfants instruits en famille. Le groupe A souhaite que celle-ci prenne en considération le développement global et le cheminement unique de l'enfant, ainsi que le projet éducatif familial, le tout dans le respect de la diversité. Et finalement, en se basant sur l'engagement parental et citoyen de ses membres, le groupe A vise à contribuer à la gouvernance de l'apprentissage en famille en participant à l'élaboration des modalités d'encadrement et de suivi.

Pour l'année 2015--2016, les 4 grandes orientations qui en découlent sont les suivantes :

- Soutenir les familles membres par l'organisation d'activités familiales
- Favoriser la communication et les échanges entre les membres
- Augmenter la visibilité du [groupe A] auprès de la population pour mieux rejoindre les familles qui souhaitent ou qui font l'apprentissage en famille
- Poursuivre les démarches entreprises auprès des acteurs scolaires (CS) et des acteurs collectifs (associations et autres) de l'école à la maison

4.1.1.3. La vie dans le groupe A

Quelques années auparavant, il était demandé à chaque parent d'organiser et de prendre la responsabilité d'une activité par année. À présent, le nombre de membres est assez élevé pour que cette implication soit basée sur le volontariat. En majorité, les activités sont planifiées durant l'été qui précède l'année et les membres sont invités à partager leurs idées pour aider à cette planification. Les membres du CA offrent un soutien logistique (réservation d'une salle et autres) aux parents qui proposent ou veulent organiser une activité. Le groupe A encourage également les activités plus spontanées :

[S]'il y a quelqu'un qui a une activité, des fois, spontanément : « Je veux aller au parc, telle heure, telle journée, est-ce qu'il y en a qui sont intéressés ? » [...] il y a, parfois, 2-3 familles qui s'organisent. (Groupe A)

Le groupe A se réunit sur une base hebdomadaire (le jeudi) pour des activités le plus souvent structurées. Les activités sont proposées via des « événements Facebook » où sont détaillés l'heure, le lieu, le coût, etc. Les parents s'inscrivent en mentionnant le nombre d'enfants participants. Voici quelques exemples d'activités : sortie au Biodôme de Montréal, animation autour de l'Halloween au musée des sciences naturelles avec une animatrice du musée, sortie dans une ferme, activité de *LandArt* (création artistique dans la nature à l'aide de matériaux naturels).

En tant qu'organisme à but non lucratif, le groupe A a accès à des locaux municipaux afin d'organiser des activités à l'intérieur. Il peut s'agir d'inviter un conférencier ou un animateur (atelier de dessin, démonstration de fabrication de savons), d'organiser des ateliers créatifs (fabrication de couronnes de Noël) ou à thème (théâtre, cirque, cuisine, Noël, journée « carrières ») ou d'une projection de film. Les activités peuvent également être animées par les enfants (exposés oraux, table ronde).

Le groupe A propose également, mais sur une base moins régulière, des sorties et des activités pour les parents : souper au restaurant sans enfant, invitation d'un conférencier

pour les adultes. Tandis que, lorsque les enfants sont occupés lors d'une activité, des groupes de 3 ou 4 parents se forment pour des discussions informelles :

[O]n va se mettre en petits groupes, [...] 3-4 parents qui [vont] parler d'un sujet, puis des fois on est pris par un enfant puis il faut partir, puis on retombe dans un autre groupe... Fait qu'il y a un va-et-vient qui crée un lien qui est un peu libre, comme ça. (Groupe A)

4.1.2. Le groupe B

4.1.2.1. La structure et l'adhésion

Une assemblée générale du groupe B est organisée annuellement, durant laquelle auront lieu la présentation du rapport d'activité de l'année précédente et du rapport financier ainsi que l'élection des 5 membres du conseil d'administration. Ces dirigeants choisiront ensuite qui occupe chacun des postes suivants : président, vice-président, trésorier et secrétaire. Chaque membre du conseil d'administration peut présider un comité à vocation particulière. Il y a, par exemple, le comité des finances qui réfléchit entre autres aux moyens de financement des activités de l'association ou le comité « bibliothèque » qui gère les prêts et la mise à jour des livres de l'association.

Il n'y a pas de sélection des membres, l'adhésion est ouverte à tous. Celle-ci n'est pas soumise à une cotisation sauf si le membre souhaite également accéder à des possibilités d'achat groupé pour du matériel éducatif. Il n'y a pas de contrainte d'implication, d'organisation ou de participation aux activités.

4.1.2.2. La mission, les objectifs et le code d'éthique

Le groupe B vise à encourager la socialisation des enfants instruits en famille. Pour cela, des activités sociales sont organisées et un partage de ressources et d'informations entre les familles est facilité. En plus de l'organisation d'activités sociales, les objectifs du groupe B sont de regrouper en personne morale les membres du mouvement

d'apprentissage en famille de sa région d'exercice ainsi que de défendre et de promouvoir les intérêts de ses membres. L'association est constituée à des fins purement sociales, et à but non lucratif.

La participation aux activités est assortie à l'approbation par les membres d'un certain nombre de droits et de responsabilités. Le participant doit respecter les règles de fonctionnement et les orientations du groupe B. Ses rapports avec les autres membres doivent s'inscrire dans le respect de l'autre, ce qui se traduit par la courtoisie, la discrétion, la politesse et le respect de la confidentialité. En retour, le participant peut s'attendre à être traité avec la même considération, sans jugement, ni discrimination. Le groupe B favorise également la libre-expression des idées de chacun des membres.

Le groupe B rapporte que les familles participantes ont des profils différents, quant au nombre d'années de pratique de l'apprentissage en famille, des croyances ou des approches éducatives et que toutes les valeurs qui en découlent sont acceptées. Ainsi, aussi bien la diversité du groupe que l'unicité de chaque famille est soulignée. L'adhésion au groupe doit contribuer à enrichir la vie de ses membres, notamment en leur permettant de découvrir diverses méthodes éducatives, traduisant une volonté d'entraide entre les membres. De ce fait, l'objectif est la diminution du sentiment d'isolement et la valorisation des parents-éducateurs dans le rôle d'éducateur.

4.1.2.3. La vie dans le groupe B

Lors de la fondation du groupe B, La volonté était d'offrir aux enfants instruits en famille un temps de jeu informel. Celui-ci a lieu les vendredis après-midi tout au long de l'année dans un local municipal réservable par les associations à but non lucratif.

Les activités sont planifiées et organisées par saison (Tableau 1). Le conseil d'administration ou un parent membre peuvent proposer d'autres activités à tout moment de l'année. Par exemple, des sorties aux théâtres, une visite au musée des

enfants ou d'art, une fête de Noël, de la Saint-Valentin ont été organisées durant l'année 2014-2015.

Automne	Pique-nique de la non-entrée Cueillette de pommes Cueillette de citrouilles Biodôme Vendredis après-midi dehors
Hiver	« Hivers nous jouons » Journée Persévérance Scolaire
Printemps	Cabane à sucre Vendredis après-midi dehors
Été	Vendredis après-midi dehors

Tableau 1: Les activités du groupe B selon les saisons

Le conseil d'administration gère l'aspect administratif et offre un support logistique aux parents organisateurs :

[Le parent] peut vraiment dire « Moi, je veux faire le clavier, je ferais de la musique un peu avec les enfants, tel jour, tel jour, tel jour. Oui, non ? Oui ? Parfait. » Puis lui, il s'occupe de ça. Puis [le conseil d'administration] s'occupe de la logistique. [...] ça enlève [...] un niveau, un palier d'administration. (Groupe B)

Une importante part des activités du groupe B est d'offrir des services aux parents. Par le biais de visites à domicile, le service de marrainage est un service de soutien individualisé pour diminuer le stress et l'isolement pouvant être vécus par les familles. Les marraines de famille sont des mères qui pratiquent l'apprentissage en famille. Elles offrent un service de soutien informel en écoutant les préoccupations des familles et en les conseillant. Elles peuvent notamment puiser les orientations parmi les sources suivantes : le programme éducatif du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les articles de loi concernant l'apprentissage en famille (la Loi sur

l'instruction publique) et, au besoin, la Loi sur la protection de la jeunesse. Elles peuvent également offrir des conseils sur la gestion des relations avec les commissions scolaires locales.

En complément, le groupe B soutient et conseille les familles via un service téléphonique et par courriel, notamment pour les familles qui sont trop éloignées géographiquement pour participer aux activités et accéder au service de marrainage. Des cafés-rencontres mensuels sont organisés afin que les parents-éducateurs puissent socialiser, d'informer et partager leurs connaissances pendant que les enfants jouent dans un endroit sécuritaire.

Aussi, le groupe B expérimente l'utilisation des nouvelles technologies afin de rejoindre les membres ayant des contraintes géographiques ou étant dans l'impossibilité de se déplacer. Des ateliers en ligne ont été proposés aux parents-éducateurs anglophones principalement via l'utilisation de LEARN Québec. LEARN Québec est un organisme à but non lucratif dont la mission est de :

procurer l'accès à un matériel d'apprentissage de qualité, à des ressources en technologies éducatives et en apprentissage par voie électronique, et ce, d'une manière opportune et appropriée pour la communauté éducative anglophone du Québec. (LEARN Québec, s. d.)

Une bibliothèque de ressources et de références scolaires est un projet actuel de l'association. Le peu de financement du groupe B ne permet pas l'achat de livres. Cependant, les références proposées aux membres sont gratuites car accessibles par les écoles ou issues de dons. Enfin, un groupe d'achat permet aux membres d'accéder à des outils pédagogiques à prix réduits dans des grands commerces et dans des commerces spécialisés.

À l'aide des données documentaires, plusieurs aspects concernant le fonctionnement et les idéaux partagés des deux groupes de soutien participants ont été présentés. Par la

suite, seront présentés les résultats issus de l'analyse des verbatim des entrevues de groupe.

4.2. LES THEMES PRINCIPAUX DE LA VIE DES GROUPES

Cinq thèmes majeurs de la vie du groupe ont été abordés lors des entrevues de groupe : l'intérêt de faire partie d'un groupe de soutien, les changements dus à l'adhésion à un groupe de soutien, les meilleurs moments, la gestion des conflits et la réaction face à une problématique. La section suivante les présente et pour chacun d'entre eux, les catégories émergentes issues de l'analyse des verbatim sont rapportées.

4.2.1. L'intérêt de faire partie d'un groupe de soutien

Globalement, certains participants ont rapporté que l'adhésion à un regroupement de familles leur apparaissait comme indispensable afin que la pratique de l'apprentissage en famille soit « *plus agréable* » (*Groupe A*). Cette adhésion apporte « *un bon plus* » (*Groupe A*) et permet la pratique de l'apprentissage en famille dans « *un milieu sain* » (*Groupe B*). D'autres participants sont plus nuancés et estiment que ce n'est pas essentiel d'appartenir à un groupe de soutien pour pratiquer l'apprentissage en famille. Toutefois, ils rajoutent que ce besoin de regroupement est souvent comblé d'une autre façon : lien avec le voisinage, adhésion à d'autres formes de regroupement sociaux, comme la Ligue Leche²⁷, par exemple.

Plus précisément, l'intérêt perçu associé à l'adhésion à un groupe de soutien d'apprentissage en famille a fait ressortir deux catégories principales : l'accès à une forme de socialisation et à des ressources.

²⁷ La Ligue Leche est une association de soutien à l'allaitement maternel.

4.2.1.1. La socialisation

Il y a plein de philosophies ou de raisons d'être là différentes, [...] c'est très enrichissant. (Groupe A)

La vie dans le groupe de soutien permet une forme de socialisation qui s'adresse aussi bien aux parents qu'aux enfants.

Concernant les enfants, l'adhésion à un groupe de soutien est motivée principalement par la possibilité pour les enfants de socialiser, c'est-à-dire de créer des liens avec d'autres personnes et de nouer des amitiés, comme exprimé dans le groupe B : « *faire partie d'un groupe de soutien, au début, c'était vraiment pour mes enfants : qu'ils trouvent d'autres amis, et tout, et tout, parce qu'on n'est plus dans le même système* ». Pour préciser, une participante du groupe A explique qu'il s'agit de « [...] *permettre aux enfants de voir d'autres enfants pendant la semaine, puis se faire des liens avec des personnes qui leur ressemblent plus* ». L'élément rassembleur principal est la non-fréquentation scolaire, plutôt que, par exemple, le partage d'un intérêt commun, comme lors d'une activité extra-scolaire sportive ou culturelle. D'ailleurs, cette volonté de partager une réalité semblable est renforcée par l'élément temporel de ces rencontres, puisqu'elles se déroulent pendant les jours de la semaine, c'est-à-dire pendant les heures habituelles de fréquentation scolaire. Cependant, certaines participantes soulignent le fait que cette socialisation doit permettre aux enfants de « *se faire des amis de tous les niveaux, de toutes les différences* » (Groupe A). Ainsi, c'est aussi le lieu d'une socialisation multi-âge, différente d'une socialisation de forme scolaire. D'ailleurs, la collaboration multi-âge constitue certains des meilleurs moments vécus au sein du groupe :

[C]'est lorsqu'il y a une collaboration entre les plus vieux et les plus jeunes. Vraiment, quand on les voit travailler ensemble, on voit les plus vieux qui aident les plus jeunes. Ça me fait toujours plaisir de voir quand il y a une aide dans le multi-âge. (Groupe A)

D'autres participants soulignent le fait que la participation aux activités sociales du groupe permet de faciliter l'apprentissage d'habiletés sociales nécessaires, notamment l'apprentissage par imitation des comportements adaptés à une vie en société : « *They learn off of all that they see in the group*²⁸ » (Groupe B).

L'adhésion à un groupe de soutien offre aussi des possibilités de socialisation aux parents. Il s'agit principalement de briser l'isolement social en fréquentant d'autres adultes et de pouvoir échanger avec des parents vivant une réalité semblable : « *pour moi, pour jaser de ma réalité, puis parler, puis... vraiment plus pour moi [rires]* » (Groupe A).

Les parents y trouvent une forme d'entraide et de soutien, basée sur le partage d'expérience :

Puis c'est encourageant pour d'autre monde dans le groupe qui sont en arrière, un petit peu, de vous autres. Tsé, ils [ne] sont pas rendus là, mais ils le voient : « Ah, mais regarde... Il a à peu près la même problématique que moi, puis regarde où il est rendu ! Je sais que je vais y arriver » (Groupe A).

4.2.1.2. L'accessibilité des ressources

Plusieurs formes de ressources sont accessibles via le groupe de soutien : l'accès à de l'information concernant l'apprentissage en famille, l'accès à des activités et la mise en commun des compétences spécifiques des parents.

Pour moi, quand j'ai [pris la] décision de rentrer dans ce groupe, c'était comme pour trouver une place pour commencer, pour mettre mes pieds, pour être confortable, puis pour prendre toute l'information. (Groupe B)

²⁸ Ils apprennent de tout ce qu'ils voient dans le groupe. [Traduction libre]

Les groupes participants offrent de l'information sur la pratique de l'apprentissage en famille aux nouveaux membres. Cela va de conseils pratiques sur l'organisation du matériel, du curriculum à de l'information sur le fonctionnement légal²⁹.

L'organisation d'activités en groupe constitue la mission principale des groupes de soutien. Les participants y trouvent un intérêt car ce sont des activités qui ne leur seraient pas accessibles en dehors du groupe :

[T]outes les activités qui sont faites pour le parascolaire, on réussit, en groupe, à y avoir accès avec des tarifs qui sont abordables. Puis pas juste visiter un musée, mais avoir des animations dans le musée, et n'importe quelle autre sorte d'activités. (Groupe A)

Ainsi, l'effet de groupe permet un avantage financier (tarif réduit) et l'accès à des types d'activités autrement inaccessibles (nombre de participants). D'autres participants rajoutent qu'ils n'auraient jamais pensé à organiser certaines des activités proposées par le groupe et qu'également, certaines d'entre elles sont irréalisables à la maison.

Enfin, chaque parent peut, à sa discrétion, offrir au groupe des compétences particulières. Une des participantes rapporte que chaque membre est susceptible d'être plus ou moins un expert dans un domaine et que le groupe gagne à bénéficier de ces connaissances.

[O]n a un papa dans le groupe qui est très zélé pour l'école-maison et qui est avocat. Alors [...] je pense qu'il serait ouvert et à l'aise de rencontrer un parent. Pas qu'il offre ses services au groupe en tant que tel, mais de façon individuelle [...], surtout s'il y a une question, ou des conseils juridiques. (Groupe A)

²⁹ Voir la section 4.1 de ce chapitre 4.

4.2.2. Les changements dus à l'adhésion au groupe

Les participants ont été invités à discuter des changements dans leur pratique éducative suite à l'adhésion au groupe de soutien. Deux types de changement ont émergé des discours : **des changements pédagogiques** et des **changements dans l'organisation** quant à l'horaire, aux matières enseignées et aux méthodes d'enseignement.

4.2.2.1. Les changements pédagogiques

Pour certains participants, l'adhésion au groupe de soutien a entraîné des changements concernant les pédagogies suivies. Les groupes dont sont issus les participants aux entrevues de groupes sont ouverts à tous et, de ce fait, se côtoient des pratiques diverses, s'inspirant de pédagogies variées. Les participants rapportent qu'ils s'inspirent les uns des autres en essayant de trouver la ou les approches qui fonctionnant le mieux chez eux.

Si moi je fais comme ça, puis je vois que pour Stéphane ça rentre comme tel, c'est ça que je vais continuer. Si je trouve qu'il y a une autre façon que lui, il va prendre mieux, puis j'entends quelqu'un jaser de quoi, or we have a good discussion, peut-être que je vais essayer. (Groupe B)

D'ailleurs, un participant suggère que c'est ce partage d'expérience, c'est-à-dire la possibilité de voir ce que ce passe chez les autres familles, sans obligation ou sans compte à rendre, qui permet aux parents d'adhérer à des changements de fond dans leur pratique :

Ce qu'on fait, c'est un partage d'expériences. Donc qu'est-ce que ça veut dire pour moi ? Ça veut dire que ça va avoir un impact beaucoup plus significatif. Ça veut pas dire que ça va changer ma façon de procéder à 100%, mais je vais être beaucoup plus porté à écouter quelqu'un qui a eu l'expérience que quelqu'un qui a été capable d'apprendre des choses par cœur puis de faire un examen. (Groupe B)

Lorsqu'il s'agit de familles débutantes, un phénomène de tâtonnement, par essai-erreur, inspiré par ce qui se vit dans les autres familles membres, semble fréquent. Cette participante commence sa 2^e année d'apprentissage en famille et explique l'évolution de ses choix pédagogiques :

[O]n est encore dans le formel, à la maison. Mais j'essaie vraiment beaucoup de faire autre chose [...] d'aller vers d'autres pédagogies. Puis c'est là que je trouve ça intéressant d'aller voir l'expérience [...] des autres mamans qui font l'école à la maison [...] C'est quoi leur expérience à eux, comment qu'ils font à la maison. Puis de ramener ça chez nous. Ça fait que c'est du essai-erreur, beaucoup, la première année. (Groupe A)

Un phénomène de « lâcher-prise » est également rapporté par plusieurs participants, c'est-à-dire l'acceptation que chaque jour n'est pas aussi productif qu'un autre. Ce sont, cependant, des parents qui ont plusieurs années d'expérience de pratique d'apprentissage en famille et cette souplesse acquise au fil des années est, selon eux, autant due à leur expérience qu'à leur participation dans un groupe de soutien.

4.2.2.2. Les changements dans l'organisation

Des changements dans l'organisation sont également imputés à la participation à un groupe de soutien. Tout d'abord, la plupart des participants adapte l'horaire de leur semaine afin de pouvoir participer aux activités du groupe de soutien.

[N]otre sortie par semaine, c'est le [groupe A] le jeudi, c'est déjà réservé. Si jamais ça [ne] nous convient pas, on peut le sauter, mais on [n']aime pas le sauter. C'est vraiment un standard. Puis oui, tout est structuré autour, parce que c'est une journée qu'on [n']est pas à la maison du tout. (Groupe A)

Certains participants rapportent une diminution des activités de type « école formelle » à la maison ou des modifications de celles-ci pour qu'elles soient cohérentes avec les activités suivies dans le groupe.

[L]es 6 dernières semaines, les enfants, ils avaient des activités d'exposés oraux; ben mon gros projet, chaque semaine, c'était de préparer les exposés oraux, puis c'est tout. J'en fais pas beaucoup, d'école formelle, de toute façon. On en fait parfois, on réussit des fois, un, genre, 2 heures par semaine, de formel. [...] S'il [n']y avait pas de groupe de soutien, je ferais plus d'école, parce que j'aurais besoin d'organiser mes enfants pour qu'ils fassent quelque chose. (Groupe A)

Dans le même ordre d'idées, peut s'observer une diminution des activités pratiques à la maison puisque celles-ci sont abordées lors des activités dans le groupe. Certains considèrent également que l'étude de certaines matières peut être déléguée au groupe, comme pour cette participante, qui considère que l'étude des sciences est complétée par les sorties au musée :

[O]ui, ça change un peu notre manière de faire l'école à la maison. [...] on peut laisser aller certaines choses. Comme tsé, là, des visites, pendant des années c'était... notre science, c'était des visites au musée, fait que j[']e n'avais pas besoin d'en faire à la maison. Tsé, je veux dire... on complétait, mais on avait pas besoin, on revenait à des choses plus formelles (Groupe A).

Enfin, les participants expliquent que la possibilité de participer à des activités qui seraient impossibles à mettre en place à la maison ou auxquelles le parent n'aurait pas pensé constituent autant de changements dans leur pratique de l'apprentissage en famille.

4.2.3. Les meilleurs moments

Les participants ont été invités à raconter les meilleurs moments vécus au sein du groupe de soutien. Tous les exemples donnés s'inscrivent dans une perspective de collaboration du point de vue des membres.

[J]e pense que c'est lorsqu'il y a une collaboration entre les plus vieux et les plus jeunes. Vraiment, quand on les voit travailler ensemble, on voit les plus vieux qui aident les plus jeunes. Ça me fait toujours plaisir de voir quand il y a une aide dans le multi-âge. (Groupe A)

Plus spécifiquement, les situations décrites font état d'activités spontanées et non-structurées en marge, ou non, des activités prévues par le groupe, de moments où la collaboration multi-âge a été au centre des activités, de moments de jeux collaboratifs entre les parents et les enfants et de situations d'entraide entre les enfants. En voici quelques extraits :

[C]'est une activité récente, mais on a fait le land art, puis c'était plusieurs groupes qui se sont mis ensemble, puis ils ont vraiment travaillé ensemble. Peut-être qu'il y a eu des groupes où c'était plus le même âge, oui, mais il y en avait qu'il y avait vraiment des plus petits et des plus vieux, puis ils ont vraiment travaillé ensemble. [...] J'étais impressionnée par toutes les idées. C'était vraiment bien. (Groupe A)

[J]'avais le goût de dire quelque chose qui est carrément pas planifié : c'est quand ils se mettent tous à jouer ensemble, puis que là, on n'arrive même plus à faire nos activités, en fait... ou on se sent mal de les arrêter pour revenir en groupe. [...] il y a un jeu, puis là, c'est tout le monde ensemble qui joue. Il y en a un qui aide les plus petits... C'est encore la collaboration multi-âge, mais le fait qu'ils jouent librement, sans qu'on [n']organise absolument rien. (Groupe A)

C'est la fondue au chocolat en hiver avec des fruits. On l'a faite avec les enfants, on avait des fruits avec nos fourchettes [...] Ça, je l'oublierai pas. Tous les enfants ont aimé ça. Puis ils étaient actifs, ils [n']étaient pas passifs : [ce n']est pas nous on fait, puis... [...] c'est que tout le monde était gagnant. [...] Enfants, parents, on était tous gagnants. C'est un win-win situation. (Groupe B)

Tandis que pour l'une des participantes, son « meilleur moment » diffère un peu puisqu'il s'agit de l'enthousiasme des nouveaux membres lors de leur entrée dans le groupe. Celle-ci est la coordinatrice du groupe de soutien, ce qui explique que son « meilleur moment » se situe plus à l'échelle du groupe, versus à l'échelle des membres :

Pour moi, le meilleur moment, c'est quand c'est quelqu'un de nouveau qui rentre puis qui vient me voir, tsé, la semaine d'après, puis il dit : « J'avais

hâte d'être ici ». « Ah oui, comment ça ? » « Mon enfant adorait ça. » Pour moi, là, ça, ça légitime qu'est-ce qu'on fait ici. (Groupe B)

4.2.4. La gestion des conflits

4.2.4.1. Les conflits entre enfants

[O]n est présents. On voit toujours tout ce qui se passe. (Groupe B)

Lorsqu'est abordé le thème des conflits entre les enfants, les participants mettent majoritairement l'accent sur l'importance de la présence parentale. Celle-ci leur apparaît essentielle pour se rendre compte des conflits ou des controverses dès leur commencement, au contraire d'un conflit dans le cas d'une fréquentation scolaire et notamment lorsque la situation pourrait évoluer vers de l'intimidation. Les pistes de résolution suivent deux axes : la résolution par les enfants et la résolution assistée par les parents.

La résolution des conflits par les enfants concerne les conflits mineurs et a pour la visée éducative de leur permettre d'apprendre des habilités sociales de gestion de conflit et de résolution de problèmes.

[O]n laisse les jeunes intervenir puis régler les conflits de plus bas niveau possible. Tsé, on appelle ça du « empowerment », là, tsé, leur donner « l'habilité de ». (Groupe A)

La résolution des conflits avec intervention des parents prend différentes formes. Certains participants rapportent que lorsque le conflit est géré dès son commencement, des pistes de résolution simples sont privilégiées, telle qu'une discussion informelle, une explication donnée aux enfants ayant pris part au conflit ou la mise en lumière de l'élément déclencheur. L'intervention peut également se faire auprès des enfants des autres parents, lorsque, comme l'explique cette participante, les parents partagent des valeurs semblables quant au respect de l'autre :

[R]egarde, à la piscine, il y en avait plein d'affaires, que tous les gars, toutes mes amies... Vous autres, vous jasiez comme des folles, et les gars étaient super tannants, fait que j'ai passé mon temps à les arrêter, à faire « regarde, tu [ne] plonges pas, sinon on va être obligés de sortir ». Fait que tsé, j'ai fait plein d'affaires, mais on a comme un respect entre parents, je pense, qui, la plupart du temps, nous permettent d'intervenir avec les autres enfants quand... Mais en tout cas, on intervient gentiment, là. (Groupe A)

Les participants considèrent que la résolution des conflits, selon les circonstances, permettent de mettre en contexte certaines valeurs, telles que le respect, l'ouverture vers les autres et l'acceptation des différences, qu'elles soient physiques, intellectuelles, religieuses ou spirituelles. C'est également l'occasion d'apprendre à gérer ses émotions.

[L]es enfants, tsé, des fois, ça connecte vraiment juste pas. Fait que ces conflits-là, on essaie de les éviter, mais en même temps, c'est une belle opportunité d'expliquer que ça arrive : que ça va arriver dans ton milieu de travail, que ça va arriver dans la vie, n'importe quoi. Que t'es pas obligé d'aimer tout le monde, tout le monde n'est pas obligé de t'aimer, puis de respecter l'autre, tout simplement, sans dépasser les limites, c'est bon (Groupe A).

4.2.4.2. Les conflits entre parents-éducateurs

Les conflits entre parents évoqués par les participants sont de deux niveaux. Les conflits d'un parent à un autre sont le plus souvent basés sur des divergences d'opinion ou sur une incompatibilité de caractère. Ceux-ci se résolvent soit par des discussions et/ou des excuses, soit une distance s'installe entre les parents concernés : « *ceux-là, on se parle plus vraiment, mais on continue à se côtoyer, puis je m'assure de pas être dans les mêmes groupes* » (Groupe A). Une participante rapporte qu'il est important que les enfants voient ces différentes possibilités et que cela contribue à leur compréhension du monde qui les entoure.

À un autre niveau, un conflit a eu lieu lors de la création de l'un des groupes participants entre deux groupes parents. Celui-ci n'était pas un conflit d'ordre personnel, mais il concernait des divergences d'opinion entre les membres. Il n'y a finalement pas eu de résolution de ce conflit-là puisque l'un des « *clans* » a constitué le groupe de soutien actuel, dans son ouverture envers la société et l'acceptation de tous types de membres, tandis que les parents restants ont formé des regroupements plus informels en accord avec leurs intentions.

4.2.5. La réaction face à une problématique

Les participants ont été invités à discuter de leur réaction lorsqu'ils rencontrent une problématique dans une autre famille membre ou chez un enfant du groupe. En majorité, les réponses étaient théoriques puisqu'ils n'avaient pas d'exemples concrets sur lesquels s'appuyer. Deux catégories de réponses, l'intervention ou la non-intervention, se sont dessinées :

[J]e me dis « je suis qui, moi, c'est eux les parents, ils connaissent leur enfant, je suis qui, moi, pour aller intervenir dans comment ils font l'éducation à leurs enfants ? » Okay, on s'entend, si je vois une mère donner une baffe à son enfant, là, je vais intervenir [...]. Parce que pour moi, c'est un devoir de citoyen. (Groupe A)

Dans le cas d'une problématique sur le plan du développement de l'enfant (retard sérieux, diagnostic d'un problème développemental), les autres membres se reconnaissent le devoir d'intervenir auprès du parent lorsque celui-ci ne semble pas prendre de mesures pour améliorer la situation ou ne semble pas en avoir conscience. Selon cette participante, il s'agit de venir en aide à un parent qui serait aveuglé : « *je sais qu'on peut, des fois, avoir un angle mort avec notre enfant, aussi. Qu'on [ne] veut pas l'accepter. Un genre de négation* » (Groupe A).

A l'inverse, la non-intervention se justifie par la notion de confiance dans le rythme d'apprentissage de l'enfant, l'idée que « *ça va fonctionner quand même en bout de*

ligne » (Groupe A). L'implication du parent et sa connaissance de son enfant sont autant de raisons qui retiennent certains parents d'intervenir auprès d'autres, puisque bon nombre de paramètres ne sont pas connus :

[Q]u'est-ce qu'il fait avec son enfant, [...] on [ne] connaît pas les raisons, on [ne] sait pas [...] qu'est-ce qu'ils vivent à la maison, quel genre d'enfant, quel genre de parent, quel genre de famille [...]. Fait qu'on [ne] peut pas poser un diagnostic. (Groupe A)

D'ailleurs, pour certains participants, l'appartenance à un groupe de soutien est en elle-même une preuve de l'implication parentale :

[J]e me dis : le fait qu'ils [les parents] sont aux rencontres montre qu'ils s'appliquent puis ils sont inquiets, ou ils s'occupent de leurs enfants. Pour moi, c'est beaucoup. (Groupe A)

La participation au groupe, autrement dit, l'évolution de l'enfant avec les autres enfants du groupe et les discussions entre les parents, constitue une étape dans la prise de conscience. La participation au groupe de soutien est une forme « d'auto-intervention ».

Dans le cas d'une problématique grave (abus, négligence), les participants considèrent l'intervention comme un devoir de citoyen, sans d'autre alternative envisageable.

Participant 1 : *[S]i on soupçonne un abus, je pense qu'on [n']a juste pas le choix. [...] on serait mal à l'aise, mais...*

Participant 2 : *[...] c'est malaisant, mais c'est comme un non-choix, là.*

Participant 1 : *Oui, c'est ça, exact. (Groupe A)*

Comme dans la gestion des conflits, les participants valorisent la présence parentale pour intervenir le plus tôt possible, avant que la situation ne s'aggrave. Dans le cas d'une problématique grave, l'intimidation comme cette participante en donne l'exemple, l'intervention présente l'avantage d'être multiple et coordonnée : en groupe avec les autres membres et à la maison avec les parents :

S'il y a quelque chose, s'il y a un évènement... Bon, du bullying, j[']en ai pas vu. Mais bon, admettons qu'il y en aurait : on peut faire un retour immédiatement. Donc on [n']en entend pas parler 1 mois après quand il revient puis qu'il est en train de brailler. On est là, on le voit tout de suite, puis on le règle tout de suite. Puis le suivi peut se faire avec le groupe, il peut se continuer aussi à la maison. (Groupe B)

L'implication parentale, évoquée à plusieurs reprises, souligne une volonté de résolution de problèmes pour son enfant ou pour celui des autres. De ce fait, l'intervention ou la non-intervention dépend de la nature de la problématique rencontrée et va s'effectuer au mieux de la connaissance des autres parents.

Cette section conclut la présentation des résultats issus de l'analyse des données. Ont été présentés le fonctionnement des deux groupes de soutien participants :

- La structure administrative des groupes de soutien
- Le processus d'adhésion pour les nouveaux membres
- Les idéaux prônés dans les documents officiels des groupes de soutien
- L'organisation de la vie au sein du groupe de soutien

Ainsi que les cinq thèmes principaux issus des entrevues de groupes :

- L'intérêt pour les parents-éducateurs de faire partie d'un groupe de soutien
- Les changements déclarés suite à l'adhésion au groupe de soutien
- Les meilleurs moments vécus au sein des groupes de soutien
- La gestion des conflits entre les membres (parents-éducateurs et enfants)
- La réaction face à une problématique rencontrée

Les sections suivantes présentent l'interprétation des résultats, soit les normes sociales des groupes de soutien et leur processus de construction, en réponse aux questions spécifiques de cette étude.

4.3. LES NORMES SOCIALES COLLECTIVES

Cette section propose des pistes de réponses aux deux questions spécifiques : 1) quelles sont les normes sociales établies dans deux groupes de soutien de l'apprentissage en famille au Québec ? et 2) quels sont les processus de production normative associés ?

Au sens de la définition des normes sociales dans le cadre de référence, les règles de fonctionnement des groupes de soutien vont constituer des normes sociales collectives explicites, soit des « règles de conduite ». De même, les thèmes majeurs de la vie au sein du groupe de soutien permettent de faire ressortir un ensemble de « manières d'agir » des parents-éducateurs et des enfants, qui constituent un corpus de normes sociales collectives implicites. Par la suite, le processus de construction normative sera présenté.

Dans la définition d'une norme sociale³⁰, il y a possibilités de « sanctions » lorsque celle-ci n'est pas respectée. Cette situation rapportée en est un exemple :

[L]a mère voulait que mes enfants fassent tout ce que le petit garçon voulait, parce que son gars, il a toujours raison. Et moi, très gentiment, je lui dis : « Regarde, moi, je vais pas forcer mes enfants d'être amis avec personne, et je les forcerai pas plus de s'oublier, de faire tout qu'est-ce que l'autre veut. » Et moi, j'ai trouvé ça très constructif. La dame est partie avec son fils, puis elle [n']est jamais revenue au groupe. Jamais, jamais, jamais. Et j'ai su par après qu'elle [n']a pas aimé l'idée que j'ai pas forcé mes enfants à être amis avec cet enfant-là. Que moi, j[e n']ai pas pris ça comme « Il faut absolument que ça soit des amis ». (Groupe B)

Ainsi, lorsqu'un membre ne se conforme pas aux manières d'agir du groupe, des « sanctions » peuvent s'appliquer comme l'intervention d'un autre parent-éducateur

³⁰ Voir la section 2.1.4 du chapitre 2

jusqu'à l'impossibilité de participer aux activités du groupe, comme le prévoit cet extrait du règlement de participation à une activité du groupe B :

Tous les enfants doivent être respectueux les uns des autres, toute forme d'intimidation ne sera pas tolérée, les parents présents à l'activité seront avisés immédiatement de tous comportements de ce type et devront prendre une action. Si le parent ne fait rien, l'enfant sera pris en charge par le responsable [du groupe B].

Si un comportement d'intimidation se répète, l'enfant ne pourra plus participer à des activités/sorties organisées par [le groupe B].

Cette possibilité de sanctions contribue à confirmer l'existence de normes sociales collectives.

4.3.1. Les normes sociales collectives explicites

En adhérant à un groupe de soutien, les parents-éducateurs s'engagent à en respecter les normes explicites. Celles-ci sont détaillées dans les documents officiels de chaque groupe. D'une part, les normes établies rappellent les valeurs et les idéaux prônées par le groupe. Dans le cas des deux groupes participants, les parents-éducateurs adhèrent à des valeurs de respect et d'ouverture vers les autres. Le groupe A regroupe ses valeurs sous trois thèmes, la démocratie, l'éducation et la coopération, tandis que le groupe B met l'accent sur différents aspects respect de l'autre : des différences, des approches éducatives, des croyances et des échanges entre les membres. Le respect des différences, le refus de toute forme de discrimination et la libre-expression en sont des exemples communs. Les parents-éducateurs s'engagent aussi à respecter une forme d'éthique dans leurs rapports, notamment en ce qui a trait à la communication (politesse, courtoisie, attitude proactive et ouverture au dialogue) et à l'entraide (participation et coopération).

D'autre part, les normes explicites formalisent le fonctionnement des groupes. De ce fait, les parents-éducateurs s'engagent à respecter les décisions des conseils

d'administration et peuvent participer aux assemblées générales. Ils respectent un mode de fonctionnement préétabli et démocratique. Cela inclut cependant une possibilité de participation démocratique, par exemple, en devenant membre du conseil d'administration ou en faisant des propositions nouvelles ou d'amélioration.

4.3.2. Les normes sociales collectives implicites

La participation à la vie du groupe de soutien entraîne la création de normes implicites. Il émerge une manière d'agir spécifique tant pour les parents-éducateurs que pour les enfants. Tout d'abord, les parents-éducateurs rapportent des changements dans leur organisation de la semaine afin d'y inclure les activités du groupe de soutien. En plus de cette norme concernant l'organisation de la vie familiale, la participation à un groupe de soutien traduit l'adhésion des parents-éducateurs à trois types de normes sociales ; celles-ci concernent la socialisation, l'engagement parental et l'enrichissement de l'expérience éducative de l'enfant.

4.3.2.1. Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser

La norme de socialisation pourrait s'énoncer ainsi : les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser. Celle-ci est présentée dans le tableau suivant avec ses composantes et des exemples de situation (Tableau 2). Seule la section concernant les valeurs communes et partagées présente des éléments propres au groupe A et au groupe B ; pour le reste du tableau et les tableaux 3 et 4, aucune différence notable n'a été relevée entre les deux groupes participants.

Tableau 2: La norme sociale collective concernant la socialisation

Norme sociale collective	Exemples de situations dans le groupe de soutien	Normes secondaires	Détails/exemples des normes secondaires	
			Pour les enfants	Pour les parents-éducateurs
Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser	Activités pour les familles	Développer des habiletés sociales	Gérer les conflits Gérer ses émotions Evoluer dans un groupe	
		Briser l'isolement social	Créer des amitiés Partager sa réalité Echanger sur l'expérience vécue Discuter	
		Se valoriser comme éducateurs		Se soutenir Echanger les bonnes pratiques
		Adhérer à des valeurs communes ou partagées	<p>Groupe A</p> <p><u>Démocratie</u> : transparence, communication, attitude proactive et ouverture au dialogue</p> <p><u>Education</u> : épanouissement de chaque enfant, respect, responsabilité parentale, collective et sociale et ouverture à l'autre et sur le monde</p> <p><u>Coopération</u> : participation, entraide et respect des différences</p> <p>Groupe B</p> <p>Respect des croyances</p> <p>Respect des approches éducatives</p> <p>Respect de l'unicité de chaque famille</p> <p>Ouverture à la diversité des membres</p> <p>Respect de la confidentialité entre membres</p> <p>Politesse</p> <p>Echanges respectueux</p> <p>Refus des discriminations et du jugement</p>	

La norme sociale collective concernant la socialisation se traduit concrètement par l'organisation d'activités pour les membres (enfants et parents-éducateurs). C'est l'une des missions du groupe A et l'un des objectifs du groupe B. Les enfants participent aux activités du groupe afin qu'ils développent des habiletés sociales adaptées à la vie en société ; ils apprennent ainsi à gérer les conflits et ont la possibilité de créer des amitiés. C'est également une norme pour les parents-éducateurs qui y trouvent la possibilité de briser l'isolement social, de se valoriser en tant qu'éducateurs (objectifs du groupe B), de se soutenir entre eux, de partager leurs expériences (orientations du groupe A) et, également, d'avoir la possibilité de créer des amitiés. La manière d'agir des parents-éducateurs s'adapte en réponse à cette norme sociale : plusieurs des situations vécues au sein du groupe sont gérées de façon réfléchie, notamment la gestion des conflits par les enfants et la transmission des valeurs de tolérance et de respect. L'importance de cette socialisation est d'ailleurs soulignée par les parents-éducateurs en ce qui a trait à leurs meilleurs moments vécus, puisqu'il s'agit d'activités de groupe basées sur la collaboration, et la volonté de fréquenter d'autres personnes, en opposition à une forme d'isolation sociale.

4.3.2.2. Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants

[O]n est des parents, puis on veut cheminer avec nos enfants. (Groupe B)

La norme de l'engagement parental pourrait s'énoncer ainsi : le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants. Celle-ci est présentée dans le tableau suivant avec ses composantes et des exemples de situation (Tableau 3).

Tableau 3: La norme sociale collective concernant l'engagement parental

Norme sociale collective	Exemples de situations dans le groupe de soutien	Normes secondaires	Détails/exemples des normes secondaires	
			Pour les enfants	Pour les parents-éducateurs
Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants	Organisation d'activités par les parents-éducateurs Animation d'activités par les parents-éducateurs Présence des parents-éducateurs lors des activités	Etre présent/S'impliquer		Proposer des activités nouvelles
		Intervenir lors de conflits		Lors de conflits majeurs, auprès de tous les enfants concernés Expliquer/verbaliser la situation Susciter le dialogue entre les enfants Faire des rétroactions
		Ne pas intervenir lors de conflits		Lors de conflits mineurs Surveiller l'évolution de situations conflictuelles
		Donner l'exemple		Agir en tant qu'adulte responsable Gérer ses propres conflits
	Mise en commun de compétences	Partager ses compétences		Offrir des conseils Partager des connaissances spécifiques Partager ses expériences personnelles

Celle-ci se traduit par l'implication des parents-éducateurs dans la vie du groupe de soutien. Les parents-éducateurs sont présents lors des activités, ils peuvent les organiser et/ou les animer. Même dans les cas où les enfants sont à la charge d'un animateur, quelques parents-éducateurs membres du groupe restent présents. Les activités de groupe et les moments vécus en communauté sont vus comme des exemples pour les enfants, afin que ceux-ci aient un aperçu de leur vie future dans la société. La gestion des conflits ou des problématiques théoriques est toujours subordonnée à une intervention parentale, ou à une non-intervention réfléchie. La responsabilité parentale est d'ailleurs l'une des valeurs prônées par le groupe A. Aussi, l'engagement de chaque parent-éducateur n'est pas limité à ses propres enfants puisqu'il a été rapporté par les participants qu'ils sont amenés à intervenir envers les enfants des autres lors de conflits ou animer des activités pour l'ensemble des enfants du groupe. En impliquant les parents-éducateurs dans la vie du groupe de soutien, leurs réactions et leurs attitudes sont influencées, ce qui fait que l'engagement parental est devenu une norme.

4.3.2.3. L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs

La norme de l'enrichissement de l'expérience éducative s'énonce ainsi : l'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs. Celle-ci est présentée dans le tableau suivant avec ses composantes et des exemples de situation (Tableau 4).

Tableau 4: La norme sociale collective concernant l'enrichissement de l'expérience éducative

Norme sociale collective	Exemples de situations dans le groupe de soutien	Normes secondaires	Détails/exemples des normes secondaires	
			Pour les enfants	Pour les parents-éducateurs
L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs	Adhésion au groupe de soutien Participation des enfants aux activités du groupe	Participer à des activités utilisant des pratiques d'enseignement différentes	Apprendre à travailler en groupe Présenter ses travaux au groupe Collaboration multi-âge Aider les plus petits Rencontrer d'autres «maîtres» (animateur au musée des sciences, parent-éducateur spécialiste dans un domaine) pour approfondir et pour apprendre d'experts	
		Faire des sorties éducatives qui complètent l'apprentissage formel	Participer aux sorties (musée des sciences, Biodôme) et aux ateliers (table ronde des enfants)	
		Découvrir des matières différentes	Participer aux sorties culturelles (théâtre) et éducatives (visite d'une ferme) et aux ateliers (journée « carrières » des parents-éducateurs)	
	Partage d'expériences entre les parents-éducateurs			Adapter sa pratique S'inspirer des expériences d'autres membres Essai-erreur
	Mise en commun et partage des ressources éducatives	Découvrir d'autres approches pédagogiques		

L'expérience éducative vécue par les enfants se trouve enrichie par leur adhésion au groupe de soutien. L'organisation des activités permet l'enseignement de matières différentes de celles qui sont enseignées à la maison, ou l'utilisation de pratiques d'enseignement différentes, notamment lorsque l'enseignant est différent (un animateur du musée, un autre parent-éducateur du groupe). La mise en commun et le partage des ressources entraînent l'ouverture à d'autres sujets, domaines d'études, connaissances ou compétences qui s'ajoutent à l'instruction reçue à la maison. Enfin, les exemples des diverses pratiques pédagogiques se côtoyant au sein du groupe deviennent des sources d'inspiration pour les parents-éducateurs. Ainsi, l'enrichissement de l'expérience éducative pouvant être un rôle attribué au groupe de soutien, il en devient une norme.

4.3.3. Le processus de construction des normes

Quatre types de processus d'adhésion/construction des normes sociales ont été identifiés : par énoncé et adhésion, par co-construction, par quête partagée et par contact avec l'extérieur. Un résumé de ces processus de constructions est présenté au tableau suivant (5).

Les normes sociales explicites ont été élaborées par le groupe de parents-éducateurs fondateurs (groupe A) ou par la fondatrice du groupe (groupe B). Actuellement, tous les nouveaux membres qui se joignent à l'un des deux groupes adhèrent donc à des valeurs déterminées, à des « codes d'éthique » ou à des règlements généraux. Ceci fait du sens car les groupes sont actifs depuis plusieurs années, donc certaines normes sociales, en particulier celles qui sont explicites, sont établies. Néanmoins, s'il devait y avoir un changement, celui-ci serait déterminé par le conseil d'administration ou lors d'une assemblée générale, donc par un procédé démocratique de co-construction.

Tableau 5: Les processus de construction des normes sociales

Type de normes sociales	Processus de construction	Spécifications
Normes sociales collectives explicites	Par énoncé et adhésion	Lors de l'adhésion des nouveaux membres
		Documents officiels des groupes de soutien
	Co-construction	En cas de changements ou de modifications
Normes sociales collectives implicites	Par énoncé et adhésion	Orientations / missions générales des groupes
	Co-construction	Vie dans le groupe
Normes sociales collectives secondaires spécifiques	Quête partagée	Partager des compétences des parents-éducateurs Découverte d'autres approches pédagogiques
	Par contact avec l'extérieur	Intervenir / Ne pas intervenir lors d'un conflit

Les normes sociales collectives implicites émergent du vécu au sein du groupe de soutien. Elles sont donc en partie issues des normes sociales explicites, donc construites par énoncé puis adhésion des membres, mais également co-construites par les membres. L'activité principale des groupes de soutien, à savoir, l'organisation d'activités pour les enfants, a conduit à l'émergence de la norme sociale collective : les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser. La participation, en groupe, à ces activités permet de co-construire un ensemble de normes secondaires, concernant

notamment l'apprentissage d'habiletés sociales et l'adhésion à des valeurs partagées, mais aussi la valorisation du rôle d'éducateur des parents membres.

Le partage des ressources éducatives est l'un des éléments énoncés dans les objectifs ou les missions du groupe. Celui-ci a, en partie, permis que se développent les normes sociales collectives : le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants et l'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs. Les normes sociales collectives secondaires telles que le partage de compétences ou la découverte d'autres matières ou approches pédagogiques ont ainsi été co-construites lors de l'élaboration d'activités spécifiques (journées « carrières », activités sur un thème spécifique).

L'engagement parental est une norme sociale, émergeant de l'adhésion à un groupe de soutien, qui est en partie énoncée: les parents-éducateurs doivent s'impliquer dans le groupe et, le plus souvent, être présent lors des activités des enfants. Mais elle est aussi co-construite par les membres puisque ceux-ci s'inspirent des expériences des uns et des autres. Le partage des tâches entre les parents-éducateurs s'est également instauré collectivement, émergeant dans une volonté d'équité et de respect des circonstances de vie de chacun :

[O]n regarde aussi, souvent, à long terme. Dans le sens que ceux qui ont des bébés cette année, ben les bébés vont être plus vieux l'année prochaine puis l'année suivante. Puis souvent, les gens restent assez longtemps pour : « bon, cette année je [ne] peux pas m'impliquer, mais l'année prochaine je vais pouvoir ». [...] Là, je dis « bébé », mais ça peut être des obligations de travail, [...] N'importe quel genre de circonstances font en sorte que certaines années, ils peuvent plus s'impliquer que d'autres. (Groupe A)

Cependant, d'autres éléments ont contribué à l'élaboration de certaines des normes sociales collectives secondaires. Ainsi, le partage d'expériences et la mise en commun des compétences de chacun, sont fondés sur le partage d'une quête commune, à savoir, l'élaboration d'un enseignement le plus approprié aux spécificités de l'enfant.

De même, certains parents-éducateurs dont les enfants ont eu une expérience de fréquentation scolaire, s'appuient sur leur vécu pour enrichir les normes sociales déjà présentes, notamment concernant l'intervention parentale en cas de conflit :

[M]on premier garçon, qui a été dans une école privée [...]. Puis [ce n']est pas parce qu'il y avait des réunions parents-enseignants, [ce n']est pas ça qui règle le problème. Parce que ça aussi, ça peut être très très anonyme, puis très superficiel. [Ce n']est pas une stratégie bureaucratique qui peut prendre la place de ce que nous, comme parents-éducateurs, à l'intérieur d'un groupe de soutien, on peut donner à nos enfants. (Groupe B)

Cette analyse des données a permis de répondre aux questions spécifiques suivantes :

1) quelles sont les normes sociales implicites et explicites établies dans les groupes de soutien d'apprentissage en famille participants ? et 2) quels sont les processus de production normative associés ?

En résumé, plusieurs normes sociales collectives sont élaborées au sein du groupe de soutien. Certaines d'entre elles sont explicites puisqu'elles sont énoncées dans les règles de fonctionnement des groupes de soutien participants et d'autres sont implicites puisqu'elles sont sous-entendues et ne sont pas nommées clairement. Celles-ci portent sur la socialisation, l'engagement parental et l'enrichissement de l'expérience éducative. Ces normes sociales collectives sont élaborées selon divers processus : par énoncé et adhésion des membres, par co-construction, par contact avec ce qui se fait en dehors du mouvement d'apprentissage en famille ou par un objectif ou une quête commune.

Le chapitre suivant portera sur l'interprétation des résultats afin d'appréhender le rôle du groupe de soutien au sein d'une gouvernance réflexive de l'éducation.

CINQUIEME CHAPITRE : LA DISCUSSION

Ce chapitre met en perspective les résultats de l'analyse des données avec les éléments de la théorie de la gouvernance réflexive. Tout d'abord, le processus d'action collective du groupe de soutien sera explicité, notamment dans ses rôles d'acteur collectif puis politique. Ensuite, les normes sociales collectives seront comparées avec les normes institutionnelles et les normes juridiques existantes. Puis, les nouvelles connaissances apportées par cette étude seront mises en perspective par rapport aux études précédentes sur les groupes de soutien d'apprentissage en famille. Enfin, le groupe de soutien sera considéré comme un outil de gouvernance, ce qui donnera lieu à des suggestions d'amélioration de la gouvernance de l'apprentissage en famille.

5.1. L'ACTION COLLECTIVE DU GROUPE DE SOUTIEN

Les deux groupes de soutien participants correspondent à la définition de l'acteur collectif, telle qu'élaborée dans la théorie de la gouvernance réflexive (voir section 2.1.3). Les individus, les parents-éducateurs, rencontrent plusieurs types d'insatisfaction dans le cas d'une pratique isolée d'apprentissage en famille : isolement social et difficultés d'accès à des ressources éducatives. De ce fait, ils en viennent à se regrouper entre eux afin de palier à ces difficultés, et cela, selon une structure et une organisation non prévue par l'institution éducative, ce qui en fait à ce stade un regroupement de solidarité. Mais leur action collective va plus loin, ce qui leur permet d'atteindre le statut d'acteur collectif.

En effet, ils se sont créés une identité propre en se donnant un nom. Une reconnaissance interne au sein du mouvement d'apprentissage en famille leur a été attribuée. Ils sont notamment reconnus comme un groupe de soutien d'apprentissage en famille par l'AQED. De même, une reconnaissance externe par la société est obtenue par la

détermination d'une identité légale car ils se sont enregistrés comme des organismes à but non lucratif. Enfin, la dernière condition à la création d'une action collective est le partage de connaissances. C'est également le cas, puisqu'au niveau individuel, les parents-éducateurs partagent leurs compétences spécifiques et leurs expériences et qu'au niveau du collectif, l'adhésion à ces groupes de soutien leur permet d'accéder à des informations concernant la pratique de l'apprentissage en famille.

Seules quelques prémisses d'un apprentissage politique sont également présentes chez les groupes participants. La création d'un « 'nous' explicite » suppose une confiance, une responsabilité partagée et une évaluation mutuelle des activités communes aux différents acteurs (Brabant, 2013, p. 23). Cette notion de confiance transparaît à plusieurs niveaux dans les entrevues de groupe. Ainsi, à l'échelle du groupe, celui-ci fait confiance aux parents-éducateurs pour l'organisation ou l'animation des activités pour les enfants tandis qu'à l'échelle de l'individu, en ayant confiance dans les compétences éducatives de chacun, les membres adhèrent à la norme sociale de l'implication parentale. Cette implication parentale suppose également le partage de la responsabilité des activités conjointes. Chaque parent-éducateur s'implique à la hauteur de ses envies, de ses capacités et de ses possibilités. Tandis que vis-à-vis de l'institution, seul le groupe A a rapporté être en lien avec les commissions scolaires de sa région, notamment en ce qui a trait à l'élaboration de la documentation remise aux parents-éducateurs par les intervenants scolaires. L'évaluation mutuelle apparaît ici plutôt informelle, relevant plus d'une auto-évaluation par comparaison et relevée seulement à l'échelle du groupe. L'accent est mis sur l'acceptation du rythme propre à chaque enfant selon son développement global et son cheminement unique, et dans le respect du projet familial, ce qui sous-entend une certaine flexibilité concernant des réalisations de type « scolaires ». Cependant, il ne s'agit pas ici de négligence puisqu'un point de réaction est rapporté par les participants, au-delà duquel une intervention sera envisagée.

La création d'une représentation sociale du problème à l'échelle de la société, étape subséquente d'un apprentissage politique, n'a pas été étayée par les propos des participants. Cependant, quelques observations, soutenant la volonté de chaque groupe de parvenir à une telle forme de représentation et d'implication sociale, peuvent être rapportées : dans ses orientations, le groupe A souhaite participer à l'élaboration des normes ou des structures relatives à l'apprentissage en famille et les participants ont rapporté être en contact, au nom du groupe, avec les autorités scolaires locales (commission scolaire). De même, plusieurs activités d'implication et de visibilité du groupe B auprès des organismes locaux communautaire ont été rapportées : commission scolaire, centre de santé et de services sociaux (CSSS), tables de concertation locales et comité régional. Les parents-éducateurs donnent ainsi au groupe de soutien une fonction qui dépasse donc les seuls besoins de l'acteur collectif, s'inscrivant dans une perspective d'amélioration de la situation actuelle du mouvement d'apprentissage en famille et de l'éducation québécoise.

Enfin, les deux groupes se sont dotés de procédures pour s'autoréguler, notamment, afin « de spécifier le ou les responsables du groupe, les règles de fonctionnement ou encore le type de statut social ou légal » (Brabant, 2009). Les normes explicites détaillées au chapitre précédant en sont des exemples concrets.

De ce fait, les deux groupes de soutien participants rassemblent les conditions pour être considérés comme des acteurs collectifs, dans le cadre d'une gouvernance réflexive de l'apprentissage en famille. Cependant, les résultats ne permettent pas de considérer les groupes de soutien comme des acteurs politiques à part entière, tels que définis dans la théorie de la gouvernance réflexive, mais ils ont pu mettre en évidence quelques observations suggérant les prémisses d'un apprentissage politique.

La théorie de la gouvernance réflexive suggère que les acteurs collectifs disposent de possibilités d'expérimentation sociale permettant l'élaboration de solutions innovantes construites collectivement pour améliorer la situation. Trois normes sociales

collectives ont ainsi émergé des discours des participants. La prochaine section comparera celles-ci aux normes existantes établies, institutionnelles et juridiques.

5.2. LES NORMES SOCIALES COLLECTIVES VERSUS...

Cette section discute des relations entre les normes sociales collectives du groupe de soutien et, d'une part, les normes sociales institutionnelles relatives à une fréquentation scolaire puis, d'autre part, les normes sociales juridiques relatives à l'instruction des enfants.

5.2.1. ... Les normes institutionnelles

Du côté scolaire, la fréquentation scolaire suppose l'adhésion aux normes institutionnelles. La triple mission de l'école québécoise, découlant de l'article 36 la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., ch. I-13.3), est détaillée dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p. 3) :

INSTRUIRE. [...] Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs.

SOCIALISER. [...] Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

QUALIFIER. [...] L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur

formation. À cette fin, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.

Du côté de l'apprentissage en famille, la participation à un groupe de soutien d'apprentissage en famille permet l'adhésion à des normes sociales collectives, explicites et implicites. Les normes sociales explicites, telles que détaillées à la section précédente, sont le résultat de la formalisation du groupe de soutien. Les normes sociales implicites identifiées : 1. Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser ; 2. Un parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants ; et 3. L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs, sont celles qui peuvent être comparées aux normes sociales institutionnelles.

Plusieurs parallèles peuvent être effectués entre la mission « socialiser » du Programme de formation de l'école québécoise et la première norme sociale collective « Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser ». La norme sociale collective secondaire appelle les enfants à développer des habiletés sociales, notamment afin d'évoluer au sein d'un groupe, ce qui fait écho au « vivre-ensemble » de la mission « socialiser ». La transmission de valeurs démocratiques constitue un élément important, tant pour le groupe de soutien que pour l'institution. Et le refus de l'exclusion rejoint l'une des normes sociales collectives qui consiste à briser l'isolement social.

Cependant, certains parents-éducateurs considèrent que la forme de socialisation au sein du groupe de soutien est plus riche, car elle implique un rapport multi-âge plus élevé qu'à l'école. La fréquentation à temps partiel du groupe de soutien (environ un jour par semaine) permet aux membres de vivre des expériences diverses en dehors du groupe et de les partager ensuite avec les autres membres. Par conséquent, la non-sélection des membres entraîne un partage d'expériences variées, notamment en ce qui a trait aux croyances spirituelles, religieuses, aux réalités familiales et aux approches

éducatives. Enfin, celle-ci concerne également les parents-éducateurs, qui y trouvent une valorisation de leurs compétences en éducation, et de ce fait, le fonctionnement du groupe de soutien apporte une dimension plus démocratique au phénomène de socialisation. Ainsi, de par la spécificité du contexte de non-fréquentation scolaire, la dimension sociale est différente de la forme scolaire, et la norme sociale collective diffère, tout en lui faisant écho, de la norme institutionnelle.

La troisième norme sociale collective : « L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs » peut être comparée avec les missions « instruire » et « qualifier » de l'école québécoise. Comme l'école, le groupe de soutien ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage pour l'enfant et au contraire de l'école, centrale dans le Programme de formation de l'école québécoise, le groupe de soutien apporte plutôt un ensemble de normes sociales secondaires visant à un enrichissement de l'expérience éducative de l'enfant. La norme sociale collective et la norme institutionnelle n'ont ainsi de commun que la forme, puisque les approches éducatives dans le mouvement d'apprentissage en famille sont très variées, au contraire de la forme scolaire, qui, malgré une latitude possible dans les cheminements scolaires, doit composer avec les contraintes institutionnelles. L'individualisation de l'approche éducative, conduisant à une personnalisation de l'expérience éducative vécue par l'enfant dans le contexte d'apprentissage en famille, constitue plutôt, selon les parents-éducateurs, l'élément jugé central. La participation au groupe de soutien, qui entraîne l'adhésion à des normes sociales collectives secondaires, est alors un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres formes d'enseignement (approches éducatives différentes, enseignants différents) ainsi qu'à d'autres matières et d'autres domaines de connaissance afin de compléter l'expérience éducative de l'enfant.

La troisième norme sociale collective : « le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants » dépasse la mission de l'école québécoise puisque le parent d'un enfant scolarisé à l'école est maintenu dans un rôle secondaire par rapport à celui de l'école et de l'enseignant ; en effet, le rôle du parent consiste à « accompagner leur

enfant en lui offrant, à la maison, tout ce qu'il faut pour favoriser sa réussite scolaire. » (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p. V)

En somme, le contexte spécifique d'apprentissage en famille, notamment le regroupement des parents-éducateurs, permet la constitution de normes sociales collectives qui rejoint des normes institutionnelles tout en les dépassant. Dans la prochaine section, ces normes sociales collectives seront mises en perspective avec les normes juridiques.

5.2.2. ... Les normes juridiques

La Loi sur l'instruction publique constitue la principale norme juridique de référence pour l'apprentissage en famille. Celle-ci stipule que l'enfant doit recevoir un enseignement et vivre une expérience éducative équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école (L.R.Q., ch. I-13.3). Deux aspects : 1) l'enfant doit recevoir un enseignement équivalent à ce qui est dispensé à l'école et 2) l'enfant doit vivre une expérience éducative équivalente à ce qui se vit à l'école, peuvent alors être mis en relation avec les normes sociales collectives. Cette « équivalence » peut être traduite par l'objectif qu'en tout temps, l'enfant doive être capable d'intégrer ou de réintégrer l'école (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Néanmoins, il ne s'agit là que d'une interprétation de la Loi sur l'instruction publique et non d'une prescription.

La norme sociale collective : « L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs », ne fait pas référence à l'ensemble de l'enseignement reçu par les enfants instruits à la maison. Il ne s'agit que de l'enseignement complémentaire dont l'enfant bénéficie au sein du groupe de soutien et des possibilités d'amélioration de leur pratique d'enseignement s'offrant aux parents-éducateurs. Cependant, la participation au groupe de soutien permet des activités éducatives (sorties, ateliers, etc.) qui peuvent rendre plus accessible l'enseignement de certaines matières et des

domaines généraux de formation, tels qu'ils sont présentés dans le Programme de formation de l'école québécoise.

La définition de l'expérience éducative mentionnée dans l'article de loi cité plus haut n'est pas précisée dans les textes officiels. Cependant, lors des débats parlementaires sur l'adoption de cet article, cette expression a été choisie par le ministre de l'Éducation Claude Ryan pour répondre aux préoccupations concernant la socialisation des enfants instruits à la maison³¹ (Commission permanente de l'éducation, 1988). De ce fait, la première norme sociale collective des groupes de soutien : « Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser », répond à cette préoccupation. L'une des normes sociales collectives secondaires est d'adhérer à des valeurs communes et partagées, celles-ci regroupant un ensemble d'idéaux compatibles à la vie dans la société (respect, tolérance, ouverture). De ce fait, l'adhésion à une norme socialement construite est en soi un signe de socialisation. Les parents-éducateurs ne recherchent pas l'isolement social ou l'exclusion de la société mais adhèrent plutôt, ainsi que leurs enfants, à des idéaux sociétaux qui dépassent l'échelle du collectif et qui sont nécessaires à la vie citoyenne.

Lors du choix de non-fréquentation scolaire, la pleine responsabilité de l'éducation de l'enfant revient aux parents-éducateurs, ce qui souligne le caractère essentiel de l'engagement parental. Néanmoins, dans les normes juridiques, l'engagement parental n'est pas évoqué. La deuxième norme sociale collective : « Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants » est donc novatrice dans le sens où elle fait le pont entre les normes sociales collectives aux normes juridiques. La participation des parents-éducateurs au groupe de soutien suppose l'adhésion aux normes sociales collectives, qui, elles-mêmes, sont le signe de l'adhésion aux normes juridiques. Autrement dit, le refus d'un parent-éducateur de participer à un groupe de soutien

³¹ Voir à l'annexe 6 la transcription des débats parlementaires lors de la modification de l'article 15.4 de la Loi sur l'instruction publique en 1988.

pourrait exprimer un manque d'engagement parental, donc des possibles lacunes dans l'éducation de l'enfant. De même, un refus d'adhésion aux valeurs et aux idéaux du groupe de soutien pourrait indiquer un rejet de la diversité et un manque de tolérance, et de ce fait, un possible isolement social.

Par conséquent, les normes sociales collectives auxquelles les parents-éducateurs adhèrent lors de leur participation au groupe de soutien, malgré leurs caractéristiques spécifiques à l'apprentissage en famille et contextuelles au groupe de soutien en question, se rapprochent des normes juridiques.

En résumé, les normes sociales collectives établies au sein du groupe de soutien ont été mises en perspective selon le tableau suivant (6).

Tableau 6: Les normes institutionnelles, juridiques et collectives

Normes institutionnelles	Normes sociales collectives <i>dans le groupe de soutien</i>	Normes juridiques
« Socialiser » <i>dans un contexte scolaire</i>	Les parents-éducateurs et les enfants doivent socialiser	L'enfant doit vivre une expérience éducative
	Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants	
« Instruire » et Qualifier » <i>dans un contexte scolaire</i>	L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs	L'enfant doit recevoir un enseignement

Ainsi, il apparaît que la norme sociale collective « le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants » dépasse les normes institutionnelles et juridiques existantes et que la spécificité du contexte scolaire et du contexte de l'apprentissage en famille entraîne un écart entre les normes institutionnelles et sociales collectives

élaborées au sein du groupe de soutien. Cependant, ces dernières traduisent l'adhésion des parents-éducateurs aux normes juridiques.

5.3. L'APPORT AUX CONNAISSANCES SUR LE GROUPE DE SOUTIEN

Cette étude apporte de nouvelles connaissances sur les groupes de soutien ; cette section vise à les mettre en perspective avec les études antérieures sur les groupes de soutien présentées dans le cadre de référence.

L'étude de Terrillon (2002) portait sur des familles pratiquant l'apprentissage en famille et non sur des regroupements de parents-éducateurs, et les résultats rapportaient que celles-ci ne s'identifiaient pas aux normes sociales auxquelles adhéraient les intervenants scolaires. Lors des évaluations, ces derniers semblaient alors imposer une obligation de résultats aux enfants, en termes de performances attendues dans le cas d'une progression scolaire typique. A l'instar des participants de Terrillon (2002), les groupes de soutien de cette étude adhèrent à une normativité différente de celle qui est issue de l'école ; celle-ci semblant plus proche d'une norme juridique en accord avec une vie sociétale. Cette étude contribue donc à confirmer les résultats de Terrillon (2002) et, fait intéressant, les deux études ne portent pas sur le même pays (France et Canada).

Tyler et Carper (2000) ont décrit le processus d'évolution des groupes de soutien en Caroline du Sud jusqu'au point où ceux-ci ont obtenu l'autorisation légale de s'autogérer et de gérer les pratiques d'apprentissage en famille de ses membres, sans que ceux-ci n'aient besoin d'interagir avec les autorités scolaires légales. Comme pour les groupes de soutien de cette étude, des normes sociales ont été élaborées collectivement, ce qui confirme la possibilité que de tels regroupements de parents-éducateurs puissent participer à une construction normative particulièrement adaptée à leurs besoins. Cependant, il s'agit de nuancer la portée des normes sociales établies en Caroline du Sud et dans les deux groupes de soutien québécois participants : certaines

normes sociales du groupe de soutien principal de la Caroline du Sud portent explicitement sur l'enseignement des parents-éducateurs, tel que l'enseignement de matières précises, sur 180 jours par an, etc. tandis que pour les groupes de soutien québécois, les normes sociales sont plutôt relatives à un enrichissement de l'expérience éducative. Ils ne tiennent donc pas explicitement compte de l'enseignement dispensé à la maison. Les parents-éducateurs ont néanmoins rapporté des changements dans leur pratique à la maison mais ceux-ci sont plutôt dus aux partages entre les parents-éducateurs et ne font pas l'objet de normes explicites.

Safran (2009, 2010) a montré que les groupes de soutien d'apprentissage en famille fonctionnent comme des communautés de pratique ; ils partagent un but commun, un engagement mutuel et le même répertoire. En effet, les groupes de soutien participants partagent un but commun, défini dans les objectifs ou les missions des groupes, ceux-ci étant revu annuellement lors des assemblées générales. L'organisation d'activité et le partage de ressources en sont des exemples actuels. Les membres s'engagent mutuellement lorsqu'ils adhèrent au groupe et participent aux activités. En s'engageant dans le groupe, les parents-éducateurs acceptent de respecter les normes sociales collectives élaborées par les membres et contribuent à les adapter et à les faire évoluer afin qu'elles soient le plus appropriées à leur pratique. Le répertoire partagé fait référence à une culture partagée par les membres, qui peut s'exprimer par des « stories, slang, 'in' jokes, jargon, routines, artefacts and modes of operating³² » (Safran, 2009, p. 21). Les entrevues de groupe ne permettent pas de faire émerger un répertoire propre à chacun des groupes participants. Néanmoins, ce qui ressort est une complicité et une compréhension entre les différents membres des deux groupes et qui s'expriment par des phrases commencées par un membre et finies par un autre, des sous-entendus fréquents et des rires partagés. Cette étude tend donc à confirmer les propos de Safran

³² Des histoires, un argot, des blagues, un jargon, des routines, des artefacts et des modes de fonctionnement. [Traduction libre]

(2009, 2010) sur le fonctionnement des groupes de soutien comme des communautés de pratique.

Quant à la revue de littérature de Kunzman et Gaither (2013), les groupes de soutien y étaient abordés selon leur niveau de formalisation : les « groupes de soutien », les « groupes-guides », les « écoles de mamans » ou les « groupes coopératifs ». L'analyse des deux groupes de soutien québécois ne permet pas de les catégoriser dans l'un ou l'autre des types de groupes présentant puisqu'ils partagent des éléments de plusieurs d'entre eux. En effet, ils visent à des échanges d'informations et à un encouragement mutuel comme les « groupes de soutien » selon Kunzman et Gaither (2013). Les parents-éducateurs partagent leurs ressources, que ce soient lors d'activités, de discussions ou même en ligne comme les « groupes-guides » (Kunzman et Gaither, 2013). Une expertise éducative s'ouvre aux parents-éducateurs, par exemple, lorsqu'un parent-éducateur organise et anime une activité sur un thème particulier ou à l'aide d'une pratique d'enseignement différente comme dans les « écoles de mamans » (Kunzman et Gaither, 2013). Et enfin, ils ont un accès régulier à des locaux pour leurs activités et à l'occasion une activité peut être animée par un animateur ou un conférencier invité comme dans les « groupes coopératifs » (Kunzman et Gaither, 2013). Les groupes participants ont cependant démontré un niveau supérieur d'engagement puisqu'ils œuvrent à une représentation du mouvement d'apprentissage en famille dans leur région, ce qui traduit un engagement collectif qui complète la classification de Kunzman et Gaither (2013).

5.4. LE GROUPE DE SOUTIEN COMME OUTIL DE GOUVERNANCE

Cette section reprend les différents éléments développés au cours de cette étude et présente concrètement leur utilité dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation.

Les résultats ont montré que le groupe de soutien fonctionne comme une organisation collective qui complémente ce qui se passe à la maison. Par conséquent, celui-ci pourrait constituer un outil pour la gouvernance de l'apprentissage en famille et, plus largement de l'éducation, en ce qu'il contribue à la gestion d'une affaire d'intérêt commun pour la société, l'éducation des enfants instruits à la maison.

[L]'idée de faire l'école à la maison, c[e n]'était pas d'isoler les enfants, les isoler de la société ou de l'éducation qu'ils pourraient recevoir. Mais au contraire, c'est pour leur donner un plus, donc on veut leur donner un plus. Je veux dire, les choses qui sont enseignées à l'école, bon, ça, on peut tous le savoir, on a tous accès à ça. Mais les alternatives, les autres options... La meilleure façon de les connaître, c'est de faire partie d'un groupe de soutien, parce qu'il y a un paquet de familles, elles ont chacune leur cheminement, puis on peut voir [qu']on a des idées. (Groupe B)

En effet, la participation des parents-éducateurs à un groupe de soutien est un signe de leur adhésion aux normes sociales collectives, celles-ci se rapprochant des normes juridiques prévues pour l'apprentissage en famille. Le groupe de soutien pourrait alors être considéré comme un facteur de protection pour le respect du droit à l'éducation des enfants instruits en famille. La pluralité des familles, ajoutée à la diversité des systèmes d'encadrement et de suivi des commissions scolaires, peut rendre inégal l'accès aux ressources éducatives. Le groupe de soutien, en offrant des activités éducatives complémentaires, agirait alors comme un facteur équilibrant concernant l'accès aux ressources éducatives. De même, l'expérimentation pédagogique partagée par les parents-éducateurs et soutenue par les groupes de soutien accentuerait l'accès à une éducation appropriée.

Le droit des parents de choisir le type d'éducation que reçoivent leurs enfants serait respecté puisque la diversité des approches demeurerait acceptée et valorisée. En contrepartie, le groupe de soutien pourrait jouer un rôle de protection sociale puisqu'un point de réaction en cas de problématiques graves (négligence, abus) a été signalé.

Dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation, du point de vue de l'individu, les intervenants scolaires auraient avantage à recommander aux nouveaux parents-éducateurs d'adhérer à un groupe de soutien et les parents-éducateurs, membres de groupes de soutien, à poursuivre leur implication.

D'un point de vue collectif, il importerait que les groupes de soutien poursuivent leurs activités au vu des bénéfices qu'en retirent les familles. Leur implication dans une démarche politique, notamment auprès des autorités scolaires, d'amélioration de la gouvernance présenterait l'intérêt de proposer des solutions pragmatiques adaptées à la réalité de l'apprentissage en famille telles que :

[D]es rencontres [avec la commission scolaire] pour harmoniser un petit peu les documents qui sont remis aux parents qui font l'école-maison, ou aux professeurs, ou aux intervenants, pour que les mots employés soient appropriés puis le plus collaboratifs possible. (Groupe A)

D'un point de vue institutionnel, les autorités scolaires pourraient bénéficier du regard porté par le groupe de soutien sur le vécu des enfants. Cela pourrait résoudre certaines difficultés rapportées par les intervenants scolaires concernant l'évaluation de l'expérience éducative. D'ailleurs, la participation aux activités du groupe de soutien est en soi une preuve d'élargissement de l'expérience éducative puisque cette participation fait partie des normes sociales collectives du groupe. Une forme de soutien de l'institution envers les groupes de soutien pourrait favoriser le développement de ces acteurs collectifs et, par conséquent, l'élaboration de normes sociales adaptées au contexte spécifique de l'apprentissage en famille.

Enfin, du point de vue de la gouvernance de l'éducation en général, on ne peut prétendre que les normes éducatives créées et vécues par ces groupes aient une

influence plus large sur le système éducatif ou sur les normes éducatives adoptées par la société québécoises. Toutefois, du point de vue d'une gouvernance réflexive, on peut supposer que cette proposition des parents et cette expérimentation de leur part, par leur simple existence, contribuent à tout le moins à la recherche de solutions nouvelles pour l'éducation des enfants, à l'évolution des représentations sociales de l'éducation et à un élargissement des possibles.

CONCLUSION

L'encadrement et le suivi de l'apprentissage en famille se retrouvent à la croisée entre le droit à l'éducation des enfants et le droit des parents à choisir le type d'éducation que leurs enfants vont recevoir. Au Québec, selon plusieurs acteurs, la variabilité des procédures d'encadrement et de suivi d'une commission scolaire québécoise à une autre conduirait à de trop fréquentes situations de non-contact ou de conflit entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires. En découle ainsi le questionnement suivant : quel système d'encadrement et de suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable pour le Québec ?

Une nouvelle lecture théorique du problème à l'aide de la théorie de la gouvernance réflexive permet d'appréhender la situation de l'apprentissage en famille de façon pragmatique (concrète), contextuelle (au niveau local et collectif), et réflexive (selon les possibilités d'apprentissage des différents acteurs). S'ajoute à cela une analyse empirique des situations d'encadrement et de suivi dans le monde, qui conduit à questionner l'éventuel rôle d'un «tiers» dans la gouvernance, distinct des parents-éducateurs individuels et des autorités scolaires. L'exemple le plus fréquent de «tiers» dans le mouvement d'apprentissage en famille est le groupe de soutien, un regroupement local de parents-éducateurs et de leurs enfants pour des activités sociales, d'entraide et un partage de ressources. Le fait que l'adhésion à des groupes de soutien par les parents-éducateurs soit fréquente, associée aux possibilités d'élaboration de normes sociales mieux adaptées au contexte par les acteurs collectifs, telles qu'abordées dans la théorie de la gouvernance réflexive, conduit à étudier la présence de normes sociales établies au sein de deux groupes de soutien québécois et les processus de production normative associés. D'où les questions spécifiques : 1) quelles sont les normes sociales établies dans deux groupes de soutien de l'apprentissage en famille au Québec ? et 2) quels sont les processus de production normative associés ?

À l'aide de données discursives, obtenues par des entrevues de groupe, et documentaires, par un recueil de documents, il a été établi que ces groupes de soutien participants produisent des normes sociales collectives explicites et implicites. Les normes sociales collectives explicites formalisent le fonctionnement démocratique des groupes de soutien, soit les modalités de participation des membres, via des assemblées générales ou la création de comités à objectifs spécifiques, ainsi que leurs valeurs et leurs orientations sociales, qui, pour les deux groupes participants, s'inscrivent dans une volonté de respect et d'ouverture envers les autres. Ces éléments les situent donc comme des acteurs collectifs, tels que développé dans la théorie de la gouvernance réflexive.

Trois normes sociales collectives implicites, liées au vécu des membres au sein du groupe, ont été identifiées :

- 1) *Les enfants et les parents-éducateurs doivent socialiser.* Les enfants doivent socialiser afin de développer des habiletés sociales et les parents-éducateurs doivent socialiser afin de se valoriser en tant qu'éducateurs. Les deux, parents-éducateurs et enfants, doivent socialiser afin de briser l'isolement social et d'adhérer à des valeurs communes.
- 2) *Le parent-éducateur doit s'engager dans l'éducation des enfants* afin de soutenir la résolution des conflits et de donner l'exemple. Cela lui permet de partager ses compétences et de participer démocratiquement à la vie du groupe de soutien.
- 3) *L'enseignement et l'apprentissage doivent être de qualité et significatifs.* À cette fin, la participation au groupe de soutien complète l'instruction donnée à la maison et les apprentissages formels en offrant des activités basées sur des pratiques d'enseignement, sur des matières et sur des approches pédagogiques différentes.

Plusieurs processus de construction normative ont été identifiés : les documents officiels des groupes de soutien favorisent une adhésion par énonciation aux normes établies tandis que le vécu au sein du groupe de soutien révèle plutôt un processus de construction normative du type « co-construction ». Aussi, le processus de construction normative est influencé par les contacts de certains parents-éducateurs à l'extérieur du mouvement d'apprentissage en famille et, enfin, le phénomène de quête partagée pour offrir à l'enfant l'enseignement le plus approprié contribue également à l'élaboration des normes sociales collectives.

Il appert que les normes sociales collectives élaborées au sein des groupes de soutien tendent à rejoindre les normes institutionnelles issues de la forme scolaire, « instruire, socialiser, qualifier », mais en les dépassant sur certains aspects. Ainsi, la place du parent-éducateur est valorisée, au contraire de l'institution scolaire qui place le parent dans un rôle secondaire. L'adhésion à un groupe de soutien contribue à faire vivre à l'enfant une expérience éducative riche et plus individualisée que dans le cas d'une fréquentation scolaire et, enfin, le groupe de soutien offre une forme de socialisation différente de la socialisation en milieu scolaire, s'adressant aussi bien aux enfants qu'aux parents-éducateurs et dans un contexte social varié (diversité des membres, multi-âge).

De ce fait, les normes sociales collectives se rapprochent davantage des normes juridiques établies par la Loi sur l'instruction publique pour l'apprentissage en famille : l'enfant doit 1. vivre une expérience éducative et 2. recevoir un enseignement qui soit équivalents à l'école, ce qui, selon l'interprétation du Ministère, doit lui permettre de réintégrer le système scolaire en tout temps, tout en soulignant l'importance de l'engagement parental. Ainsi, l'adhésion des familles à un groupe de soutien, soit à des normes collectives socialement construites, est le signe d'un enrichissement de l'enseignement dispensé ainsi que d'une socialisation adaptée à la vie en société

(développement d'habiletés sociales, partage de valeurs, fonctionnement démocratique du groupe).

Alors, parce qu'il offre une forme de protection sociale aux enfants instruits en famille et protège leur droit à l'éducation, en équilibrant l'accès aux ressources éducatives et en offrant des possibilités d'enrichissement éducatif, le groupe de soutien, acteur collectif, pourrait être vu comme un outil de gouvernance. Ainsi, en matière d'administration de l'éducation, le groupe de soutien constitue une piste à explorer pour l'évaluation de l'expérience éducative, vu que l'ensemble des acteurs (intervenants scolaires, parents-éducateurs et enfants) bénéficient de l'adhésion des familles aux groupes de soutien.

Cette étude pose les bases scientifiques d'une connaissance empirique nouvelle sur le fonctionnement des groupes de soutien. En particulier, elle décrit la possibilité d'un apprentissage social et d'une forme d'engagement citoyen des parents-éducateurs à travers ces groupes. Toutefois, elle n'offre vraisemblablement de possibilité de transférabilité qu'à des groupes de soutien québécois, vu l'importance du contexte socio-politique en ce qui a trait aux normes sociales, et qu'à des groupes dont le niveau de formalisation est semblable, car les groupes moins organisés ou, au contraire, d'envergure provinciale (les associations), auraient probablement un ensemble de règles différent.

Pour finir, quelques pistes pour des recherches futures peuvent être avancées :

- La reproduction d'une étude semblable auprès d'autres groupes de soutien québécois afin d'affiner la description des normes sociales collectives.
- L'étude spécifique des liens de coopération existants entre les groupes de soutien et les instances scolaires.
- Une étude comparative entre les profils des familles qui adhèrent à un groupe de soutien et celles qui n'y adhèrent pas.

- Une étude d'approfondissement des apprentissages politiques en cours chez les groupes de soutien participants.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Le certificat d'éthique

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

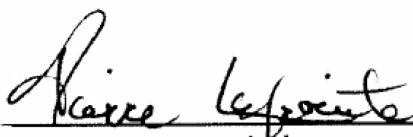
Projet	
Titre du projet	L'effet régulateur de l'appartenance à un groupe de soutien d'«école à la maison» sur les pratiques éducatives des parents.
Étudiante requérant	Marine Dumond (20026717) Candidate à la maîtrise, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Pierre Lapointe, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

5 mars 2015
Date de délivrance

1er avril 2016
Date de fin de validité

ANNEXE 2 : Le formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LA RECHERCHE :

L'effet régulateur de l'appartenance à un groupe de soutien d' «école à la maison» sur les pratiques éducatives des parents

Chercheuse principale : **Marine Dumond**, étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Christine Brabant, professeur adjointe, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Je vous invite à participer à la recherche nommée ci-haut. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

L'**objectif** de ce projet est de décrire le fonctionnement du groupe de soutien afin de mieux situer l'effet régulateur sur les pratiques des parents membres.

Plus généralement, il s'agit de contribuer à améliorer la situation actuelle de régulation de l'apprentissage en famille au Québec.

En quoi consiste votre participation au projet?

Dans le cadre de ce projet de recherche, je vous invite à me rencontrer pour **1 entrevue de groupe de 90 à 120 minutes** à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre vécu au sein du groupe et sur le relationnel construit entre les membres. L'entrevue sera enregistrée en audio afin de faciliter sa transcription.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies? Y a-t-il une entente de confidentialité entre participants?

J'analyserai l'ensemble des réponses afin de faire ressortir les différents exemples de normes explicites et/ou implicites à l'intérieur du groupe de soutien. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Plusieurs mesures sont prises pour assurer la confidentialité des données en cours d'étude, lors des publications et à la fin du projet. En cours d'étude, la manipulation des données se fera sur un ordinateur dont l'accès est protégé par mot de passe. Les enregistrements audio et les transcriptions seront conservés sous clé et seules la chercheuse et son directeur en prendront connaissance. Les enregistrements ne seront jamais diffusés et seront détruits après sept ans. À la fin du projet, les transcriptions seront conservées mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

En tant que participant à la recherche, si vous êtes intéressés, vous serez avisé en priorité de la disponibilité des résultats à l'adresse courriel que vous nous laisserez à la fin de ce formulaire et aurez un accès privilégié aux rapports de recherche. Les résultats de la recherche seront rendus publics par des articles et des communications dans des congrès mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Aussi, en tant que participant à la recherche, il vous sera demandé de respecter l'anonymat des autres participants du groupe et la confidentialité des propos qui seront échangés pendant l'entrevue de groupe.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous voulez quitter l'entrevue de groupe complètement, et même après l'entrevue, me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données (ne permettant pas de vous identifier) sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Y a-t-il des risques, des inconvénients et des bénéfices?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, si le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions et/ou des souvenirs désagréables, vous pouvez simplement décider de ne pas y répondre et même quitter l'entrevue de groupe.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant contribuer à faire évoluer à la situation actuelle.

Que faire si vous avez des questions concernant le projet?

Pour toute question ou remarque relative à cette recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez vous adresser à :

- **Marine Dumond**, candidate à la maîtrise et chercheure, Faculté des sciences de l'éducation
Départements d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
Courriel : marine.dumond@umontreal.ca
- **Christine Brabant**, professeure adjointe, Faculté des sciences de l'éducation
Départements d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
Courriel : christine.brabant@umontreal.ca ou téléphone : 514-343-6111 poste 41013

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Consentement

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir à ma participation ou mon refus de participer.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et demander à obtenir des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- Je m'engage à respecter l'anonymat des autres participants du groupe et la confidentialité des propos qui seront échangés pendant l'entretien.
- Au besoin, j'accepte d'être contacté par l'équipe de recherche pour une deuxième entrevue :
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse courriel à laquelle je désire recevoir un résumé des résultats de recherche :

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

ANNEXE 3 : Le courriel de prise de contact avec les groupes de soutien participants

Dumond Marine

Objet: Recrutement de participants - recherche sur l'école à la maison
Pièces jointes: Formulaire de consentement.docx

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise en administration de l'éducation à l'Université de Montréal. J'effectue mon mémoire de maîtrise sur le thème de « l'école à la maison » sous la direction de Christine Brabant. Plus spécifiquement, je m'intéresse à l'effet régulateur de l'appartenance à un groupe de soutien sur les pratiques éducatives des parents.

Je vous contacte car **je recherche des groupes de soutien pour participer à ma collecte de données.**

Le processus serait le suivant :

- Je vous demanderai, tout d'abord, de me fournir des documents officiels du groupe, tels qu'un règlement, un énoncé de valeurs, une charte, etc.
- Et dans un deuxième temps, je vous demanderai de réunir dix parents-membres réguliers pour une entrevue de groupe de 90 à 120 minutes. J'animerai moi-même cette entrevue au lieu et à la date qui vous conviendra.

Je joins à ce courriel un document qui explicite les différents éléments (objectifs, processus, confidentialité, etc.) relatif à la participation à une recherche scientifique. Si vous avez des questions, des remarques et si vous êtes intéressé à participer, je vous invite à me contacter à l'adresse : marine.dumond@umontreal.com

Bien cordialement,

Marine Dumond-Després

*Etudiante à la maîtrise en administration scolaire
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
UNIVERSITE DE MONTREAL
<http://www.scedu.umontreal.ca/faculte/AFE.html>*

ANNEXE 4 : Le guide d'entrevue

Guide d'entrevue	
Phase	Description
Introduction 15 min	<p>Mot de bienvenue et présentation de l'animatrice : Étudiante à la maîtrise en administration de l'éducation à l'Université de Montréal Jeune maman et intéressée par l'école à la maison Position de neutralité</p> <hr/> <p>Rappel de l'objectif de l'entrevue de groupe : Recueillir les opinions d'un groupe de parents-éducateurs sur les règles de fonctionnement au sein du groupe de soutien</p> <hr/> <p>Explications sur déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'une durée totale de 1h30 à 2h - Il n'y a pas de bonnes/mauvaises réponses. Les participants sont libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. Ils peuvent présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie. Les réponses resteront anonymes - L'objectif est d'obtenir des opinions plus riches grâce à la discussion. Alors, les participants doivent tous avoir un espace de parole, sont libres de modifier leur opinion en cours de discussion, de partager des réactions à ce que les autres expriment, de poser des questions, etc. <hr/> <p>Information sur l'environnement : Système d'enregistrement audio - Espace pratique (café, eau, etc.)</p>
Discussion 1h30	<p>Sujet d'approche : Pour vous, quel est l'intérêt de faire partie d'un groupe de soutien ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ____ Est-ce que la participation au groupe de soutien a un impact sur vos enfants? Sur vous? Sur votre façon de faire l'école à la maison? <hr/> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrivez-moi le fonctionnement de votre groupe - ____ Y a-t-il des règles d'appartenance au groupe ? (temps de présence, participation aux activités, adhésion à des valeurs, règlements, etc.) - ____ Y-a-t-il une ou des personnes responsables du groupe?

<p>Conclusion 10 m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me décrire une situation qui reflète bien les meilleurs moments de votre groupe ? - Pouvez-vous me décrire une situation de controverse ou de conflit qui a eu lieu dans le groupe de soutien et comment elle s'est résolue? - _____ <i>Pouvez-vous me décrire comment se prennent les décisions dans le groupe de soutien?</i> - Pouvez-vous me décrire une autre situation caractéristique ou mémorable de votre groupe ? - _____ Est-ce que cela reflète votre fonctionnement habituel? - Comment vous positionnez-vous par rapport à d'autres groupes de soutien? - Comment vous positionnez-vous par rapport à une association provinciale ? - Comment vous positionnez-vous par rapport aux autorités scolaires ? - Y-a-t-il autre chose dont vous voudriez me parler afin que je comprenne bien votre groupe ? <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Remarques/commentaires complémentaires ? Distribution du formulaire sur les données sociodémographiques</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Remerciement des participants pour leur présence et leur participation</p>
-----------------------------------	--

**ANNEXE 5 : Le formulaire de recueil des données
sociodémographiques**

Formulaire de données sociodémographiques

1. Quel est votre sexe ?

☐ Femme

☐ Homme

2. Quel est votre âge ? _____

3. Quel est votre plus haut degré de scolarité complété ?

☐ Secondaire non complété

☐ Maîtrise ou doctorat

☐ Diplôme d'études secondaires

☐ Autre, spécifiez :

☐ Diplôme d'études collégiales

☐ Certificat universitaire

—

☐ Baccalauréat

4. Occupez-vous actuellement un emploi ou exercez-vous un travail autonome rémunéré ?

☐ Non

☐ Oui, précisez : _____

5. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (incluant les salaires, les revenus de travail autonome, les rentes et les prestations diverses) ?

☐ Moins de 20 000 \$

☐ De 20 000 à 39 999 \$

☐ De 40 000 à 59 999 \$

☐ De 60 000 à 79 999 \$

☐ De 80 000 à 99 999 \$

☐ Plus de 100 000 \$

6. Informations sur vos enfants :

	1 ^{er} enfant	2 ^{ème} enfant	3 ^{ème} enfant	4 ^{ème} enfant	5 ^{ème} enfant
Age	_____	_____	_____	_____	_____
Fait-il l'école à la maison présente ment ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Depuis combien d'années ?	_____	_____	_____	_____	_____

**ANNEXE 6 : L'extrait du débat parlementaire sur la modification de
l'article 15.4 de la Loi sur l'instruction publique**

Commission permanente de l'éducation

Fascicule n°33, 22 novembre 1988, extrait issu des pages 1475-1515

Mme Blackburn: Dans les objectifs de formation d'un élève, il y a ceux de la socialisation, de la formation intégrale de la personne. Comment peut-on parler de socialisation pour les enfants qui restent à la maison alors qu'il n'y aurait pas vraiment de raison? J'ai comme des problèmes. C'est pourquoi je me disais que, dans le fond, l'idée d'y avoir ajouté "et autres services éducatifs", cela crée certaines obligations, ne serait-ce que le conditionnement physique, je ne sais pas, moi, participer à des activités scolaires. Il y a comme quelque chose-là. Je dis que le danger n'est pas que la commission scolaire veuille à tout prix les amener chez eux, c'est davantage que certains parents, qui n'ont pas beaucoup d'estime pour l'école - on le sait tous, c'est marginal, vous allez me dire, mais c'est précisément ceux-là qu'il faut viser - auraient la possibilité de soustraire leur enfant aux influences négatives de l'école. Vous connaissez toute la ritournelle là-dessus.

M. Ryan: M. le Président, je comprends le souci de la députée de Chicoutimi. Il y a peut-être moyen de donner un élément de réponse qui pourrait comporter quelque chose comme ceci. Je le dis à titre d'essai, je n'en fais pas l'objet d'une proposition d'amendement pour l'instant. Le paragraphe 3° se lirait comme suit: "reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire... est équivalent..." On aurait cette idée d'expérience éducative, de vécu éducatif qui est Important aussi, si vraiment cela équivaut à nier toute chance de socialisation, même si l'enseignement théorique est très bon, cela peut être corrupteur. Une affaire comme cela pourrait être envisagée. Cela humanise l'affaire, cela la rend plus... Si vous n'avez pas d'objection, cela peut être ajouté.

Mme Blackburn: Je suis d'accord avec cela.

Le Président (M. Parent, Sauvé): Cela se lirait comment, M. le ministre?

M. Ryan: "reçoit à la maison un enseignement et y vit..."

Le Président (M. Parent, Sauvé): Et y vit, cela va.

M. Ryan:... une expérience éducative... " On va vous remettre le texte.

Le Président (M. Parent, Sauvé): Une expérience éducative...

M. Ryan: Oui... "qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande... "

Le Président (M. Parent, Sauvé): D'accord. Est-ce que vous êtes d'accord avec cela?

Mme Blackburn: Oui, cela me convient.

RÉFÉRENCES

- Allan, S. et Jackson, G. (2010). The What, Whys and Wherefores of Home Education and Its Regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Arai, B. A. (1999). Homeschooling and the redefinition of citizenship. *Education Policy Analysis Archives*, 7 (27).
- Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec (20 octobre 2016). Communication personnelle.
- Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec. (s. d.). Qui sommes-nous ? Repéré à <https://www.acpeq.org/qui-sommes-nous/>
- Association québécoise pour l'Éducation à Domicile. (s. d.). Ressources, groupes de soutien. Repéré à <http://www.aqed.qc.ca/fr/ressources/groupe-de-soutien>
- Association Québécoise pour l'éducation à domicile. (s. d.). Présentation de l'AQED. Repéré à http://www.aqed.qc.ca/fr/laqed/presentation_aqed
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3. Repéré à http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/09/Audigier_2008_Formes-scolaires-formes-sociales_ok.pdf
- Aurini, J. et Davies, S. (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474. doi: 10.1080/01425690500199834
- Barfield, R. (2002). *Real-Life Homeschooling : The Stories of 21 Families Who Teach Their Children at Home*. New York, New York: Atria Books.
- Basham, P. (2001). Home schooling : From the extreme to the mainstream. *Public Policy Sources*, 51, 1-18.
- Basham, P., Merrifield, J. et Hepburn, C. (2007). Home schooling: From the extreme to the mainstream. Vancouver: The Fraser Institute.
- Blok, H. (2004). Performance in home schooling : An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50(1), 39-52.

- Blok, H. et Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, 46(1 - part 2), 138-152.
- Brabant, C. (2009). *Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation*.
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0B0mcj60xzVJdm56VWE1UVV3WlU/edit>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (en voie de publication). L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle 1 chez des intervenants en scolarisation à la maison.
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, XL(1), 32-55.
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, Familles, Générations*, 1(1), 59-83.
- Brabant, C. et Dumond, M. (sous presse). Home Education in Canada. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley Handbook of Home Education*: John Wiley & Sons, Inc.
- Brabant sous "Homeschooling". (2008). Dans G. McCulloch & D. Crook (dir.), *The Routledge International Encyclopedia of Education* (p. 297-298). Institute of Education, University of London, UK.
- British Columbia Ministry of Education. (s. d.). Homeschooling. Repéré à http://www.bced.gov.bc.ca/home_school/
- Collectif d'Apprentissage en Famille de l'Estrie. (s. d.). Valeurs et Orientations. Repéré à <http://www.cafestrie.org/valeurs-et-orientations>
- Commission permanente de l'éducation (1988). *Journal des débats*. (P. Lorrain, prés.) 11 novembre 1988 (n° 33). Québec. Repéré à http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/journaux-debats/index-jd/recherche.html?cat=ex&Session=jd3312se&Section=particip&Requete=CE+1475-515&Hier=RYAN+Claude+-+Argenteuil_Instruction+publique_Projet+de+loi+107_CE+1475-515

- Connaway, L. S. (1996). Focus Group Interviews : A Data Collection Methodology for Decision Making. *Library Administration and Management*, 10(4), 231-239.
- Côté-Arsenault, D. et Morrison-Beedy, D. (1999). Practical advice for planning and conducting focus groups. *Nursing research*, 48(5), 280-283.
- Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Demeulenaere, P. (s. d.). Norme sociale. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/norme-sociale/>
- Dumond, M. (2015). L'effet régulateur du groupe de soutien d'«école à la maison» sur les pratiques éducatives des parents-membres. *CJNSE/RCJCE, Hors série*.
- Duvall, S. F., Ward, D. L., Delquadri, J. C. et Greenwood, C. R. G. (1997). An Exploratory Study of Home School Instructional Environments and Their Effects on the Basic Skills of Students with Learning Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 150-172.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, 2e édition. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 53-88). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Groupe Ecole-Maison des Laurentides. (s. d.). Philosophie. Repéré à <http://www.ecolemaisonlaurentides.blogspot.ca/p/philosophie-philosophy.html>
- Groupe Ecole Maison Québec. (s. d.). Description du groupe. Repéré à <http://cf.groups.yahoo.com/neo/groups/GemQuebec/info>
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L. et Larson, K. (2004). Methodology Brief: Focus Group Fundamentals (*Extension Community and Economic Development Publications* (Vol. 12). Ames, IA: Iowa State University Extension and Outreach. Repéré à http://lib.dr.iastate.edu/extension_communities_pubs/12
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Holley, M. (2012). *Homeschooling State and Parental Control over Childhood Education*. Eugene, Oregon: Oregon Child Advocacy Project.
- Home School Legal Defense Association. (s. d.-a). About HSLDA. Repéré à <https://www.hslda.ca/fr/about/>
- Home School Legal Defense Association. (s. d.-b). US State Laws. Repéré à <http://www.hslda.org/laws/>
- Instruction en famille - Grand Montréal. (s. d.). Description du groupe. Repéré à <http://cf.groups.yahoo.com/neo/groups/iefGM/info>
- Isambert-Jamati, V. (s. d.). ÉDUCATION - Types et fins de l'éducation. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-types-et-fins-de-l-education/>
- Ivanoff, S. D. et Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13(2), 125-132.
- Jackson, G. et Allan, S. (2010). Fundamental elements in examining a child's right to education: A study of home education research and regulation in Australia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 349-364.
- Jeannière, A. et De Singly, F. (s. d.). FAMILLE - Évolution contemporaine. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/famille-evolution-contemporaine/>
- Joye, C. W. (s. d.). Benefits of a Homeschool Support Group. Repéré à <http://www.carrenjoye.com/homeschool-articles/39-homeschool-support-groups/70-benefits-of-a-homeschool-support-group>
- Knowles, J. G., Marlow, S. E. et Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 195-235.
- Kostecka, Y. (2010). Home Education in the Post-Communist Countries: Case Study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 30-44.
- Kostecka, Y. (2012). The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. *International Review of Education*, 58, 445-463.
- Krueger, R. A. et Casey, M. (2000). *Focus groups : A practical guide for applied research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kunzman, R. (2012). Education, Schooling, and Children's Rights: The Complexity of Homeschooling. *Educational Theory*, 62(1), 75-89.
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Labrusse-Riou, C. (s. d.). FAMILLE - Le droit de la famille. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/famille-le-droit-de-la-famille/>
- Lagos, A. J. (2011). *Parental Education Rights in United States and Canada : Homeschooling and its Legal Protection*. (Doctoral Thesis, Pontificia Universitas Sanctae Crucis, Rome). Repéré à <http://bibliotecanonica.net/docsag/btcagz.pdf>
- LEARN Québec. (s. d.). A propos. Repéré à <http://www.learnquebec.ca/fr/about/>
- Lenoir, R. (s. d.). FAMILLE - Sociologie. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/famille-sociologie/>
- Lines, P. M. (2001). Homeschooling: ERIC Digest. *Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management*, 5(15), 04.
- Löschke, J. (2016). Harry Brighouse & Adam Swift: Family Values: The Ethics of Parent-Child Relationships. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19(2), 541-543.
- Lyman, I. (31 mai 2000). Home schooling and histrionics. *Cato Institute*. Repéré à <https://www.cato.org/publications/commentary/home-schooling-histrionics-0>
- Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/ New York: Europaea Memoria.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N. et Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(3), 195.
- Meighan, R. (1995). Home-based Education Effectiveness Research and Some of its Implications. *Educational Review*, 47(3), 275-287.
- Milke, M. (2010). School Choice in Canada: Lessons for America. *Backgrounder Heritage Foundation*, 2485.
- Minister of Education (2007). *Home Education Handbook*. Edmonton, Alberta.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La scolarisation à la maison - Orientations*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (01-00374)*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>
- Montreal Homelearners. (s. d.). About the centre. Repéré à <http://montrealhomelearners.ca/communidee/>
- Protecteur du citoyen (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (n° Rapport d'enquête). Québec, Québec: Assemblée nationale.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 199-226). Québec: Presses de l'université du Québec
- Safran, L. (2009). Situated adult learning: the home education neighbourhood group. *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 3(6), 14-36.
- Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 107–112. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.002
- South Carolina Association of Independent Home School. (s. d.). SCAIHS Statement of Commitment. Repéré à <http://schomeschool.accountsupport.com/wp-content/uploads/2013/05/statement-of-commitment.pdf>
- South Carolina Department of Education. (s. d.). Section Home Schooling. Repéré à www.ed.sc.gov/
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 442-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Terrillon, N. (2002). *L'instruction dans la famille comme alternative à l'école, sa place entre norme juridique et norme sociale*. (Université Lyon 2, Lyon).
- Tyler, Z. P. et Carper, J. C. (2000). From Confrontation to Accommodation: Home Schooling in South Carolina. *Peabody Journal of Education*, 75(1/2, The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory), 32-48.
- United States Department of Education (2016). *Homeschooling in the United States: 2012*. National Center for Education Statistics.